

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Linda Růžicková

**Možnosti práce s nezletilými pachateli trestné činnosti
mimo výkon trestu odnětí svobody**

**Possible working methods and interventions
for non-imprisoned juvenile delinquents**

Praha, 2017

Vedoucí práce: PhDr. David Čáp, Ph.D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Davidovi Čápovi, PhD. za vstřícné a laskavé vedení a cenné rady, které mi pomohly při psaní této bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.5.2017

.....

Linda Růžičková

Abstrakt:

Bakalářská práce pojednává o možnostech práce s nezletilými pachateli trestné činnosti mimo výkon trestu odnětí svobody. Literárně přehledová část si klade za cíl shrnout aktuální poznatky z dané problematiky. Je zde nastíněna současná situace kriminality mladistvých ve společnosti i v oblasti právních úprav. Zmapovány jsou také možnosti konkrétního umístění a problematika odlišnosti potřeb v porovnání s běžnou populací mladistvých. Jádrem práce je část, která pojednává o současných možnostech toho, jakým způsobem lze s dětmi pracovat tak, aby docházelo k co nejefektivnější nápravě ve smyslu úspěšné resocializace a minimalizace recidivy. Práce obsahuje také návrh výzkumného šetření, který tématicky navazuje na literárně přehledovou část. Jedná se o kvantitativní výzkum, který si klade za cíl zkoumat působení intervencí na jednu z charakteristik jedince, která je důležitá v procesu řízení chování, a to na locus of control.

Klíčová slova: intervence nezletilých pachatelů, ústavní výchova, ochranná výchova, recidiva nezletilých pachatelů, locus of control

Abstract:

The bachelor thesis focuses on possible working methods and interventions for non-imprisoned juvenile delinquents. The part of the literature review summarizes current knowledge on this issue. The current situation of juvenile delinquency and an area of legislation are also mentioned as well as possibilities of residential placement facilities and differences in needs compared to the general population of adolescents. The core part of the thesis focuses on the current options of working methods with children for a purpose the most effective resocialization and minimizing recidivism. The thesis also contains the project of research, which is thematically linked to the literature review. It is quantitative research focused on exploration of interventions effect on one of the human characteristics, which is important in the process of behavior, on the locus of control.

Key words: juvenile delinquents interventions, institutional care, correctional care, juvenile offenders recidivism, locus of control

OBSAH

ÚVOD	6
1. KRIMINALITA MLÁDEŽE	7
1.1 Vývoj kriminality mládeže v ČR	7
1.2 Legislativa a ukládání sankcí mládeži	7
2. ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	10
2.1 Počet zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	10
2.2 Diagnostický ústav	10
2.3 Dětský domov	10
2.4 Dětský domov se školou a výchovný ústav	11
2.5 Obdobná zařízení v zahraničí	12
2.6 Možné změny v současných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v ČR	12
3. POTŘEBY A DEFICITY U DĚTÍ V ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVĚ	13
3.1 Lidské potřeby a jejich vliv na chování	13
3.2 Potřeby u dětí v ústavní a ochranné výchově	14
3.3 Deficity u dětí v ústavní a ochranné výchově	15
4. PRÁCE S NEZLETLÝMI PACHATELI TRESTNÝCH ČINŮ	17
4.1 Programy založené na dohledu	19
4.2 Programy založené na zastrašování	20
4.3 Programy založené na disciplíně	21
4.4 Restorativní programy	24
4.5 Poradenství a terapie	25
4.6 Programy založené na budování schopností	27
4.7 Multisystematická terapie	29
4.8 Negativní dopady některých metod a zařízení na umístěné jedince	30
4.9 Hodnocení efektivity programů pro nezletilé pachatele	31
5. NÁVRH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	32
5.1 Úvod	32
5.2 Teoretická východiska výzkumu	32
5.3 Cíl výzkumu	33
5.4 Hypotézy	33
5.5 Metoda	34
5.6 Limity výzkumu	36
6. DISKUZE	37
ZÁVĚR	39
LITERATURA	40
PŘÍLOHY	47

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, protože mě zajímají nezletilí pachatelé trestné činnosti a jejich osudy. Specifikaci v oblasti možností práce s těmito dětmi mimo výkon trestu odnětí svobody jsem si zvolila z důvodu toho, že jsem v rámci praxe docházela do zařízení pro děti s nařízenou ústavní a ochrannou výchovou. V něm jsem měla možnost nahlédnout do jeho chodu a to ve mně podnítilo zájem o účinnost metod zde praktikovaných.

Často se setkávám s názorem široké veřejnosti, že nejúčinnější metodou pro nápravu delikventních dětí je trest. Mezi odbornou veřejností však tento názor většinou nepanuje. Jako daleko účinnější se ukazují metody založené terapeuticky, které se snaží nalézt příčinu delikventního chování a nějakým způsobem s ní pracovat. Dobrou zprávou je, že tato skutečnost, která je podložena mnoha výzkumy, se začala projevovat i v zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy. Postupem času se z represivního stylu přeorientovaly spíše na styl podpůrný.

V práci se tedy budu zabývat právě tím, jaké jsou možnosti, jak s těmito dětmi pracovat tak, aby to bylo co nejpřínosnější – aby došlo k úspěšné resocializaci ve smyslu toho, že se děti naučí chovat se způsobem, který není v rozporu se společenskými normami, a také aby následně docházelo k co nejmenšímu výskytu recidivy.

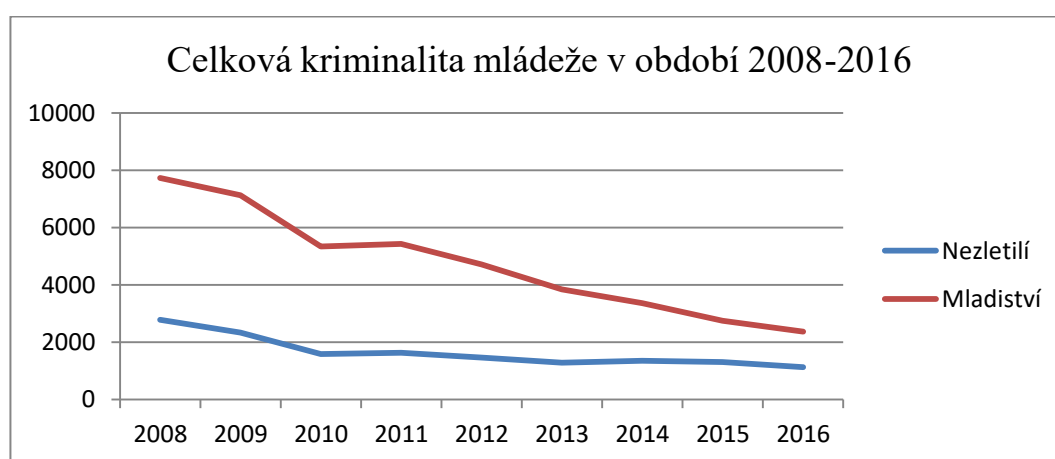
V České republice je systém práce s kriminální mládeží umisťovanou mimo věznice poměrně zastaralý a o přesných metodách a postupech existuje jen velmi málo nové literatury. Z tohoto důvodu jsem se při popisování programů orientovala spíše na zahraniční zdroje a zkušenosti.

Práce se skládá ze dvou hlavních částí, a to z literárně přehledové části a návrhu výzkumného šetření. V první kapitole se snažím o vytvoření náhledu na to, v jaké situaci se Česká republika, co se kriminality mládeže a počtu dětí v ústavní a ochranné výchově týká, nachází. V druhé kapitole představuji možnosti umisťování těchto dětí v rámci systému České republiky. Dále navazuje kapitola, kde se zabývám tím, jaká jsou specifika dětí v ochranné a ústavní výchově – čím jsou odlišní oproti běžné populaci dětí a na co je potřeba se u těchto případů zaměřit. Ve čtvrté kapitole, která tvoří jádro práce, jsem se snažila popsat různé modely práce s dětmi a zabývám se zde také jejich efektivitou. V rámci návrhu výzkumného šetření jsem se zaměřila na aspekt rozebíraný ve třetí kapitole – na konstrukt locus of control.

1. KRIMINALITA MLÁDEŽE

1.1 Vývoj kriminality mládeže v ČR

Kriminalita je ve společnosti poměrně diskutovaným tématem. Zvláště pak velkou pozornost vyvolává oblast trestných činů páchaných mládeží. Pro kriminologii je tato oblast důležitá zejména proto, že dětský věk je obdobím, kdy existuje největší pravděpodobnost případné nápravy osoby. Aby bylo možné vytvářet různé legislativní úpravy a koncipovat lepší systém práce s těmito dětmi, je nutné mít přehled o statistikách kriminality mládeže. V České republice oficiální data z policejních statistik ukazují na klesající trend v oblasti dětské kriminality, ač představa společnosti je spíše opačná (Moravcová et al., 2015). Vývojovou křivku celkové kriminality mládeže znázorňuje následující graf (viz graf č. 1).



Graf č. 1: Vývojový trend celkové kriminality mládeže v období let 2008-2016 v České republice. Údaj k roku 2016 je k 11. měsíci daného roku (Oficiální data ze statistik Policie České republiky).

1.2 Legislativa a ukládání sankcí mládeži

Legislativa a ukládání sankcí mládeži v České republice

Zákon č. 218/2003 Sb. pojednávající o soudnictví ve věcech mládeže nezletilé rozděluje na mladistvé a děti. Za děti se považují jedinci, kteří v době spáchání trestného činu nedovršili 15. rok. Trestně stíhat lze pouze mladistvé. Mladistvými se rozumí jedinci, kteří v době spáchání provinění dovršili 15. rok věku, zároveň ale nepřesáhli 18. rok – ti jsou sice trestně odpovědní, ale ukládají se jim nižší sankce než dospělým osobám (Matoušek & Kroftová, 2003). Děti, které v době spáchání činu nedovršily 15. rok, nejsou trestány dle trestního práva, ale lze jim uložit výchovné povinnosti, výchovná omezení, napomenutí s výstrahou, zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného programu ve

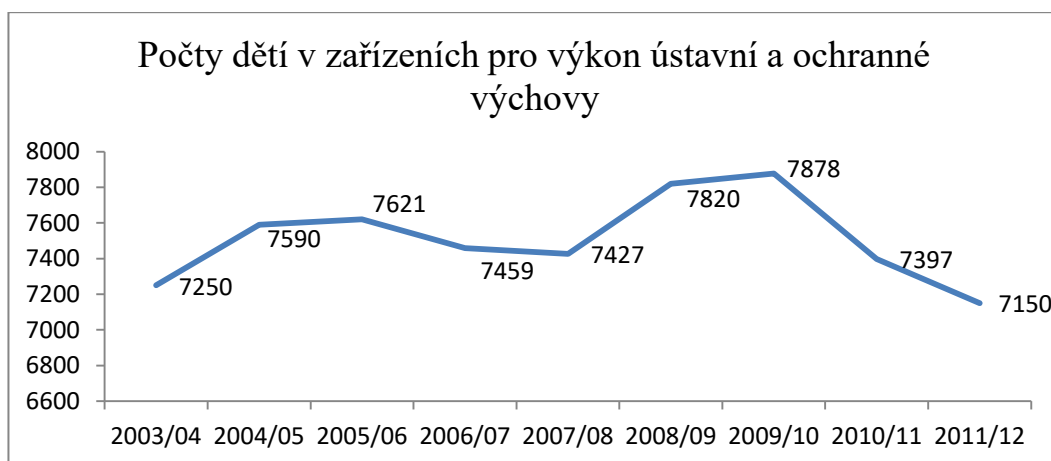
středisku výchovné péče, dohled probačního úředníka, ochrannou výchovu a ochranné léčení (Hulmáková, 2013).

Specifická kategorie sankcí, která je ukládána pouze mladistvým a ve výjimečných případech dětem mladším 15 let, jsou výchovná opatření a ochranná opatření, kterým se v této práci budu věnovat (Hulmáková, 2013). Do zařízení (společností stále často nazývány „pastřáky“ či „polepšovny“), která zaštiťují tato opatření, jsou děti umísťovány na základě rozhodnutí soudu (Jánský, 2004).

Zařízeními, kde může být ústavní či ochranná výchova vykonávána, jsou dle zákona č. 109/2002 Sb.:

- diagnostický ústav
- dětský domov
- dětský domov se školou
- výchovný ústav

Pro představu toho, jak častým jevem je ukládání ústavní a ochranné výchovy, slouží následující graf znázorňující počty dětí v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v období let 2003-2012 (viz graf č. 2).



Graf č. 2: Počty dětí v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice v období let 2003-2012 (Oficiální data ze statistik Orgánu pro sociálně-právní ochranu dětí).

Legislativní vymezení v zahraničí

Vymezení věkové hranice pro trestní odpovědnost se liší s každým jednotlivým státem a jeho právní úpravou. Například v Německu je právní úprava podobná té v České republice – hranice trestní odpovědnosti je zde však stanovena již na 14 let a je vyčleněna ještě speciální kategorie jedinců, a to mladí dospělí, což je kategorie od 18 do 21 let. Ve Švýcarsku je hranice pro trestní odpovědnost již 10 let věku dítěte (Hulmáková, 2013) a stejně tak i v Anglii. Nejnižší věkovou hranici trestní odpovědnosti má v Evropě Skotsko – je to 8 let (McGuinness, 2016). Ve Spojených státech amerických se tato věková hranice s minimem 6 let odlišuje mezi různými státy (Muncie, 2008). V roce 2008 bylo ve Spojených státech umístěno necelých 81 000 dětí v nápravných zařízeních, což představuje klesající trend od roku 2000 (Sickmund, 2010).

2. ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

2.1 Počet zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Počet těchto zařízení na území České republiky od roku 2005 do roku 2008 nepatrně rostl, od roku 2008 se však jejich počet snižuje. K roku 2014 se na našem území nacházelo celkem 218 zařízení – z toho bylo 145 dětských domovů, 30 dětských domovů se školou, 29 výchovných ústavů a 13 diagnostických ústavů (Myšková & Petrenko, 2016).

2.2 Diagnostický ústav

V diagnostickém ústavu dochází ke komplexnímu speciálně pedagogickému, psychologickému a sociálnímu vyšetření dítěte a také je přihlíženo na jeho zdravotní stav (Pilař, 2004). Výsledkem je celková diagnostika osobnosti dítěte a navíc se zde usiluje o vymezení individuálních výchovných a vzdělávacích priorit, včetně doporučení následujících vhodných metod a postupů (Jánský, 2014). Na základě tohoto výsledku a volné kapacity jednotlivých zařízení se rozhoduje o dalším umístění – v úvahu připadají dětské domovy, dětské domovy se školou nebo výchovné ústavy. Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu před zařazením do zařízení trvá zpravidla 8 týdnů (zákon č. 109/2002 Sb.). Za tuto dobu je také úkolem těchto zařízení děti určitým způsobem stabilizovat (Jánský, 2014). Ve valné většině je pobyt v diagnostickém ústavu nařizován soudem (Matoušek & Kroftová, 2003). Děti jsou v něm rozděleny do výchovných skupin, které mohou být diferenciovány na základě věku či pohlaví (Pilař, 2004).

Péče o děti je determinována poměrně velkou variabilitou specifických výchovných problémů umisťovaných dětí daných širokou věkovou škálou i odlišnostmi v osobnostních charakteristikách. Osvědčeným modelem práce s dětmi v těchto zařízeních je model terapeuticko výchovné komunity. Vhodnou aktivitou je také, jak Jánský (2014) píše na základě poznatků z praxe pracovníků Dětského diagnostického ústavu a střediska výchovné péče v Hradci Králové, klubová činnost dětí, která klade důraz na aktivní a relativně samostatný přístup jedinců při její přípravě a realizaci.

2.3 Dětský domov

V případě, že se u dítěte neobjevují vážnější poruchy chování, je umístěno do dětského domova (Pilař, 2004). Tyto děti se na rozdíl od dětí umístěných v dětských domovech se školou vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do tohoto zařízení jsou umisťovány děti ve věku od 3 do 18 let (zákon č. 109/2002 Sb.). Koedukované rodinné

skupiny fungují jako základní organizační jednotky. Struktura a denní režim v zařízení jsou koncipovány tak, aby dítěti co nejvíce přiblížily život běžné rodiny (Pilař, 2004).

2.4 Dětský domov se školou a výchovný ústav

Pokud se u dítěte objevují závažné poruchy chování, je mu nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova, kterou zajišťují výchovné ústavy (Pilař, 2004) nebo dětské domovy se školou (zákon č. 109/2002 Sb.). Úkolem výchovných zařízení je dle zákona č. 109/2002 Sb. jedincům zajišťovat náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého rozvoje, řádné výchovy a vzdělávání. Musí zde být zajištěny také podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti.

Do dětského domova se školou jsou děti umísťovány zpravidla ve věku od 6 let po ukončení povinné školní docházky. V případě, že i poté má jedinec závažné poruchy chování, pro které by se nemohl vzdělávat na střední škole, je přeřazen do výchovného ústavu. Ve výchovném ústavu se pečuje o děti starší 15 let, výjimečně o děti starší 12 let. Jako součást ústavu se zřizuje základní škola a může být zřízena i škola střední (zákon č. 109/2002 Sb.). Základní organizační jednotkou výchovného ústavu jsou výchovné skupiny (Pilař, 2004).

Výchovný ústav poskytuje péči, jejímž těžištěm je příprava na budoucí povolání. Výukové programy mohou mít tři podoby:

- kurzy a praktická školení pro krátkodobé pobyty a pro nejhůře vzdělavatelné děti
- odborné učiliště
- střední odborné učiliště (Matoušek & Kroftová, 2003).

Co se týče konkrétního programu a práce s dětmi v dětských domovech se školou, uvádím pro příklad koncepci práce z Dětského domova se školou ve Veselíčku. V tomto zařízení se s dětmi pracuje na bázi skupinových aktivit:

- celoustavního kruhu, skupinové komunity (s různým zaměřením), večerního kruhu, týdenního skupinového hodnocení, spolusprávy, výchovně vzdělávacího bloku, přípravy na vyučování, pracovní aktivity, prevence rizikového chování, preventivního programu ve spolupráci s policií, intervenčního programu rozvíjení emoční inteligence dětí, zátěžových víkendových pobytů, relaxačních technik, arteterapeutických technik.

Též ale i na úrovni individuální práce prostřednictvím:

- rozhovoru nebo EEG biofeedbacku.

Mezi aktivitami nechybí ani zájmové a volnočasové aktivity – ať už v pravidelných kroužcích, pomocí jednorázových aktivit nebo práce s rodinou (Navrátil, 2015).

2.5 Obdobná zařízení v zahraničí

Ve Spojených státech, odkud pochází velké množství výzkumů, ze kterých vycházím v této práci, je paradoxem, že převažující část zařízení pro mladistvé delikventy je malá a privátní, většina delikventů je však umístěna ve velkých státních zařízeních. Malá, lokální zařízení jsou z velké části detenční centra, kde děti pobývají jen krátký čas. V těch velkých, státních, pobývají obecně delší čas a jsou jimi například tréninkové školy. Dalšími zařízeními určenými pro pobývání nezletilých pachatelů jsou v USA například skupinová bydlení, domy na půl cesty, boot camps, kempy v divočině, zabezpečené zařízení pro dlouhodobé pobyty, nebo pobytová léčebná střediska. Tato zařízení se liší mimo jiné mírou, jakou jsou jedinci zabezpečeni. Jako významný faktor při měření této vlastnosti se jeví frekvence toho, jak časté je zamykání dětí v jejich pokojích (Livsey, Sickmund & Sladky, 2009).

2.6 Možné změny v současných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v ČR

V současné době je snahou společnosti snížit počet dětí v ústavní výchově z důvodu její velké nákladnosti. Ideou je spíše vznik nových specializovaných zařízení, která by měla posílit ambulantní formy péče s dětmi (Jánský, 2014). Běhounková (2012) ve své přehledové studii zmiňuje, že by zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy měla být více individualizovaná. Též za tímto účelem píše o potřebě posílení alternativní formy péče.

Další vhodná změna, jak shrnuje Běhounková (2012), která by v rámci transformace měla proběhnout, se týká posunu pohledu na umístění dítěte v zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Nemělo by to být vnímáno jako trest, ale jako šance na nápravu vzniklých problémů. Pro práci s rodinou by měl být vytvořen individuální plán, jehož úkolem by bylo aktivněji zapojit dítě i samotnou rodinu do řešení vzniklé situace. Tento plán by však vyžadoval nutnost posílení terénních speciálně pedagogických a sociálních pracovníků, kteří by docházeli do rodin a pomáhali při rozvoji rodičovských kompetencí a při vytváření podmínek pro návrat dítěte.

3. POTŘEBY A DEFICITY U DĚTÍ V ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVĚ

3.1 Lidské potřeby a jejich vliv na chování

V této kapitole se zaměřím nejdříve na oblast potřeb obecně. Motivace je jako proces vymezována různými silami, které způsobují pohyb jedince, tj. jeho chování. Jednání a chování člověka (v našem případě nezletilých dětí) má nějaký psychologický důvod a vychází z jistého vnitřního stavu – to vyjadřuje pojem **potřeby**, stav nedostatku, který by měl být odstraněn. Chování pak můžeme chápat jako instrumentální aktivitu zprostředkovávající vztah mezi potřebou a jejím uspokojením (Nakonečný, 2014).

Teorií potřeb, které mají vliv na lidské chování, se například zabýval americký psycholog Henry Murray, který potřebu pojímal jako synonymum pudu. Nejznámějším psychologem spojovaným s pojmem potřeby je americký psycholog Abraham Maslow, který potřebu chápe jako drive, touhu či motiv (Plháková, 2003). Je autorem teorie potřeb, které rozdělil do 5 úrovní od nejnižších po nejvyšší:

1. fyziologické potřeby – většina homeostatické - žízeň, hlad, sex, spánek...
2. potřeby bezpečí – jistota, stabilita, spolehlivost, potřeba struktury, pořádku...
3. potřeby lásky, náklonnosti a potřeba sounáležitosti
4. potřeby uznání – dosažení úspěšného výkonu a potřeby prestiže
5. potřeby seberealizace – týkají se žádosti po sebenaplnění, tendenci uskutečnit své možnosti (Maslow, 2014).

Vedle potřeb na chování jedince a jeho řízení působí i řada jiných charakteristik. Jednou takovou charakteristikou je například locus of control. Autorem tohoto konceptu je americký psycholog Julian B. Rotter. Dimenze této charakteristiky „internal vs. external locus of control“ umožňuje rozlišit, zda lidé považují své chování za více závislé na „vnější kontrole“ - external control, nebo „vnitřní kontrole“ - internal control (Brichcín, 1999). Sám autor konstrukt popisuje takto:

„Pokud subjekt chápe zpevnění jako následek vlastní akce, ne však zcela závislý na jeho akci, potom je zpravidla považováno za výsledek kontroly jinými mocnými lidmi...Stav, kdy je osoba přesvědčena, že událost je závislá na jejím vlastním

chování nebo na jejích trvalých charakteristikách, jsme nazvali přesvědčením o vnitřní kontrole.“ (Rotter, 1966)

3.2 Potřeby u dětí v ústavní a ochranné výchově

Stejně jako děti vyrůstající v běžných rodinách, i děti zařazené do ústavní nebo ochranné výchovy mají své potřeby, které však mohou být nějakým způsobem odlišné od běžné normy. Jak bylo prezentováno na konferenci s názvem Kvalita péče o děti v ústavní výchově v roce 2015, jsou to vedle socializace zejména edukační potřeby – tyto potřeby jsou ovlivňovány:

- vývojovými charakteristikami – například vymanění se z odkázanosti na dospělého, prostor ke zdravému směřování k dospělosti, příležitost k naplnění potenciálu
- poruchou chování – například odlišnosti v sociálních, emocionálních, kognitivních dovednostech a kompetencích dětí (Vojtová & Červenka, 2016).

Jednou z důležitých potřeb dětí v ústavní a ochranné výchově je potřeba sociální opory. Jako nejsilnější zdroj opory jsou pro děti vrstevníci, což odpovídá obecným vývojovým potřebám (Vojtová, 2010). Sociální opora ze strany profesionálů není dle výzkumů pro děti příliš dostačující (Matochová, 2014).

Odlišnosti v sociálních, emocionálních a kognitivních dovednostech a také v kompetencích dětí způsobují překážky ve vzdělávání, v profesní přípravě a socializaci. Charakteristika a intenzita překážek jsou jádrem specifických individuálních edukačních potřeb dítěte s poruchou chování (Vojtová & Červenka, 2016). Nejvyšší procento dětí je v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v období středoškolského vzdělávání a předprofesní přípravy (Vojtová, 2011). Potřeba podpory, posilování a provázení při překonávání bariér v cestě za profesí je důležitou součástí intervence (Vojtová & Červenka, 2016).

Chybnou interpretací, která nastává v důsledku nepochopení potřeb dětí, může dojít k omylům a aplikaci necitlivého direktivního přístupu spojeného s aplikací negativních důsledků chování, včetně trestů. Místo toho, aby bylo emočně labilnímu dítěti podpořeno sebevědomí prostřednictvím akceptace a pozitivních stimulů, může dojít k poškození jedince (Jánský, 2014).

3.3 Deficity u dětí v ústavní a ochranné výchově

Z výzkumu Běhounkové (2011) je patrné, že děti v ústavní výchově mají deficit hlavně v oblasti emocionální (neschopnost rozpoznávat vlastní emoce i emoce druhých, zacházení s hněvem, zacházení se strachem apod.). Dle Zlatuškové (2014) je pro intervenci v emocionální oblasti důležitá cesta pozitivních zážitků, která vede k objektivizaci náhledu na vlastní situaci. Ve výzkumu Institutu pro kriminologii a sociální prevenci se ukazuje také to, že téměř dvě třetiny dětí jsou označeny jako emočně labilní. Emoční labilita je v tomto případě rizikovým faktorem pro socializaci, protože často bývá doprovázena sníženou sebekontrolou (Večerka, Holas, Štěchová & Diblíková, 2001).

Ve výzkumu je také poukázáno na snížené komunikační schopnosti, které se objevují zhruba u jedné třetiny dětí. Samotné navázání kontaktu se jeví jako obtížné u pětiny dětí (Večerka, Holas, Štěchová & Diblíková, 2001). Komunikace souvisí s problémy i v sociální oblasti – děti jsou nedůvěřivé, mají časté zkušenosti s odmítáním (Vojtová & Červenka, 2016). Na sociální deficity poukazuje také Mathys (2017) ve svém článku, přidává také problémy v mravní oblasti a též jakési předsudky či zaujaté vnímání sociálního světa kolem, nízkou schopnost sebekontroly a potíže při rozhodování. Nutné je však zmínit také to, že se jedná hlavně o sociální interakci, v níž probíhají intervence – sociální interakce s vrstevníky, pedagogy, psychology. Co se týče rodinných vztahů, je dobré zachovávat pevný vztah, protože destabilizace těchto vztahů zvyšuje riziko problémového chování (Vojtová & Červenka, 2016).

Ke změně chování by také těžko docházelo bez orientace dítěte ve vlastní životní situaci a náhledu na své chování, proto je v oblasti kognitivní důležité se zaměřit na posílení přístupu ke vzdělání a na zprostředkování náhledu na vlastní chování (Vojtová & Červenka, 2016). Běhounková (2012) ve svém výzkumu také poukazuje na sníženou schopnost adaptability a řešení problematických situací, což souvisí s úrovní kognitivních dovedností. Pokud se děti nachází po delší dobu v obtížné životní situaci, často dochází k rozvoji negativního chápání své vlastní situace, aktuálních možností i perspektiv do budoucnosti (Vojtová & Červenka, 2016). Děti mívají často obtíže jak s vůlí ke změně své situace, tak i s vírou v tuto změnu. Tyto jejich postoje mají vliv na strategie adaptace, které uplatňují v obtížných situacích, a také na efektivitu samotné intervence (Červenka, 2010).

Problémy se ukazují také v oblasti inteligence – více než polovina dětí ve výzkumu vykazovala buď podprůměrnou, anebo výrazně podprůměrnou inteligenci. Za obtížnostmi

s přizpůsobováním se požadavkům společenských norem, za sníženou sebekritičností a psychickou labilitou může stát lehká mozková dysfunkce, kterou Večerka a kol. ve svém výzkumu objevili u více než poloviny dětí. Snížená úroveň analytických a hodnotících schopností je u zrodu mnoha poruch chování, protože děti, které nejsou schopné plnohodnotného úsudku, často nejsou schopny pochopit ani nároky na ně kladené (Večerka, Holas, Štěchová & Diblíková, 2001). V longitudinální studii realizované v letech 2010-2013, ve které byly porovnávány děti z pěstounských rodin a děti z ústavního prostředí, se ukázal rozdíl v celkovém vývoji intelektového výkonu ve prospěch dětí z pěstounské péče. Nižší posun v této oblasti u dětí v ústavěch byl primárně způsoben tím, že je výrazně vázán na intenzivní individuální sociální interakci s pečující osobou, což v tomto prostředí není možné (Ptáček, Myšková, Smetáčková, Ptáčková, Novotná & Onder, 2016).

Do zařízení děti přichází většinou s ne příliš pozitivními zkušenostmi, co se vzdělávání týče. Více než polovina dětí má velmi špatné výsledky ve výuce (Vojtová, 2010), což negativně ovlivňuje jejich sebeobraz (Vojtová & Červenka, 2016). S nezvládnutím školních nároků souvisí i možný rozvoj pocitu méněcennosti (Jánský, 2004). To, jak se dítě cítí ve školním prostředí, je výrazně vázáno na kvalitu vztahů s vrstevníky – čím lepší má dítě vztahy se spolužáky, tím lépe školu a učení prožívá (Presová, 2014).

V již zmiňované longitudinální studii se ve skupině dětí umístěných v dětských domovech (v porovnání se skupinou dětí v pěstounské péči či v běžné rodině) ukázaly nejvýraznější projevy traumatizace a pocity deprese. Vliv na tuto skutečnost má mimo jiné pravděpodobný traumatizující životní příběh, nemožnost života ve vlastní rodině a také nižší možnost udržovat individuální emočně vřelý vztah s dospělou osobou (Ptáček, Myšková, Smetáčková, Ptáčková, Novotná & Onder, 2016). Jakkoliv jsou aktivity pracovníků v zařízeních institucionální výchovy vřelé a pečující, nemohou nikdy nahradit individualizovaný přístup v rodině (Běhouňková, 2012).

4. PRÁCE S NEZLETLÝMI PACHATELI TRESTNÝCH ČINŮ

Děti umístěné v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nelze souhrnně typologizovat, protože předsudky o typicky kriminálně se chovající mládeži, které veřejnost často má, neplatí (Matoušek & Kroftová, 2003). Při práci s delikventní mládeží neexistuje žádný návod, jak s dětmi v zařízeních pracovat, a co je naopak neúčinné. Zaměstnanci musí reagovat spontánně na vznikající situace a používat zkrátka to, co funguje (Rauchfleisch, 2000). Hlavním východiskem a prioritou však musí být, jak píše Jánský (2014), princip pomoci a ochrany dítěte, nikoliv trest. Předpokladem k tomu by měly být kvalitní a bezpečné podmínky, včetně kvalitních vztahů, které umožňují prožít pocit důvěry, což se ale v mnoha zařízeních neděje, jak bude popsáno dále.

Jak Mathys (2017) ve svém článku píše – studie i meta-analýzy ukazují, že pokud je delikventní mládež zapojena do určité specifické formy práce, je jejich následná recidiva asi 9%, kdežto když se jedinci v žádném takovém programu nenacházejí, je recidiva asi 60-80%. Ukazuje se, že vliv na recidivu jedinců nemají charakteristiky jako je věk, pohlaví či etnikum (Lipsey, 2009). Vliv byl ale prokázán u jedné charakteristiky, a to u nebezpečnosti jedince - čím nebezpečnější jedinec, tím vyšší míru následné recidivy lze u něj předpokládat (Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau & Cullen, 1990).

Pro určení vhodného výchovně terapeutického přístupu a s tím spojených intervenčních metod je nutná správná interpretace široké škály projevů chování dítěte, což může být provedeno pouze na základě důkladné diagnostiky zahrnující jak osobnostní charakteristiky, tak i analýzu prostředí, kde dítě vyrůstalo. Vždy je také nutné přihlížet k věku dítěte a k jeho motivaci jednání, která může být srozumitelná, někdy ale i nepochopitelná vzhledem k nevědomým motivům. Také je důležité rozpoznat schopnost dítěte akceptovat výchovný režim s resocializačním programem a schopnost se mu přizpůsobit. Míra úspěšnosti každého výchovně terapeutického programu je podmíněna také schopností psychologa, terapeuta či jiného pracovníka motivovat jedince k požadované změně, což tvoří základní východisko další práce. Důležitým úkolem úvodního setkání je posouzení klientovi motivační úrovně a zahájení podpory motivace ke změně (Jánský, 2014).

Mark W. Lipsey v roce 2009 publikoval meta-analýzu, ve které analyzoval 361 primárních výzkumných zpráv. Výsledkem této meta-analýzy je, že terapeutické intervence

jsou úspěšnější než metody založené na dozorování či dokonce zastrašování delikventů a na tvrdé disciplíně. Jako podstatné pro efektivitu Lipsey (2009) hodnotí následující tři kategorie faktorů:

- intervenční přístup (typ interence)
- kvalita a kvantita zvolené metody
- charakteristika jedince, na kterého je interence zaměřená.

Jiný autor – Lösel (2012) považuje za důležité složky, které ovlivňují efektivitu programu následující:

- vlastnosti programu (typ, intenzita)
- prostředí (komunita, dozor, klima instituce)
- charakteristiky pachatele (motivace k léčbě, kriminální profil)
- metoda hodnocení (kvalita hodnotícího designu, velikost vzorku).

Pro správné posouzení jedince a následné doporučení vhodného programu ke snížení případné recidivy se často užívá Risk-Need-Responsivity model, který publikovali autoři Andrews a Bonta. Pro vyhodnocení jsou jádrové tři principy:

1. princip rizika – hodnotí se faktory, které mohou být prediktivní vzhledem k možné následné recidivě jedince; podle míry těchto faktorů by měla být zvolena i vhodná intenzita programu (Andrews & Bonta, 2006)
2. princip potřeb – interence by měly být koncipovány a vybrány tak, aby adresovaly kriminogenní potřeby daného jedince – ty, které se projevují při páchání trestné činnosti či možné recidivě
3. princip odpovědnosti – intervenční strategie by měly být zvoleny s ohledem na individuální schopnosti a učební styl mladistvého pachatele (Andrews, Bonta & Wormith, 2011).

Tomuto modelu je však vyčítáno to, že pro své dobré prediktivní vlastnosti v oblasti případné recidivy zapomíná na individuální potřeby dětí a na jejich silné stránky. Tento model kritizovali Ward a Steward (2003) – tvrdili, že primárními cíli pro úspěšnou rehabilitaci je dosažení základních lidských potřeb jako například potřeby přátelství, uspokojivého zaměstnání, láskyplných vztahů a dalších. Po jejich uspokojení bude dle těchto autorů

následovat i pokles kriminogenních potřeb (Ward & Stewart, 2003). Tento druhý model nazývajícím se Good Lives Model a vychází ze silných stránek jedince (Ward, 2010).

Při popisování intervencí a jejich rozdělení do kategorií jsem se inspirovala Lipseyho meta-analýzou (2009) a seřadila je následovně:

- programy založené na dohledu
- programy založené na zastrasování
- programy založené na disciplíně
- restorativní programy
- poradenství
- programy založené na budování schopností
- multisystematická terapie

4.1 Programy založené na dohledu

Tyto programy jsou založené na myšlence, že důslednější monitorování mladistvého pachatele bude mít za následek omezení jeho možné recidivy v budoucnu. Do této kategorie patří **intenzivní probace** (Lipsey, 2009). V České republice o probační službě pojednává zákon č. 218/2003 Sb., dle kterého se jí rozumí:

„...zejména program sociálního výcviku, psychologického poradenství, terapeutický program, program zahrnující obecně prospěšnou činnost, vzdělávací, doškolovací, rekvalifikační nebo jiný vhodný program k rozvíjení sociálních dovedností a osobnosti mladistvého, a to s různým režimem omezení v běžném způsobu života, který směřuje k tomu, aby se mladistvý vyhnul chování, které by bylo v rozporu se zákonem, a k podpoře jeho vhodného sociálního zázemí a k urovnání vztahů mezi ním a poškozeným...“

Institut pro kriminologii a sociální prevenci provedl poměrně rozsáhlý výzkum věnovaný právě efektivitě probačních programů v ČR. Dle jejich poskytovatelů se programy zaměřují především na rozvoj sebepoznání a náhledu vlastního chování, na vzdělávání v oblasti trestního povědomí, na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a také na postoje klienta k jeho vlastní trestné činnosti. Jedná se o ambulantní formu práce, kdy délka programů se napříč poskytovateli liší (Rozum, Kotulan, Tomášek & Špejra, 2011).

Co se týče metod a postupů aplikovaných při práci s dětmi, jako nejčastěji užívané byly zmiňovány praktické nácviky vhodných strategií chování, řízená diskuze mezi účastníky či aktivní hraní modelových situací, což reflektuje principy kognitivně behaviorálních metod (Rozum, Kotulan, Tomášek & Špejra, 2011).

Jako největší problém aktuální situace probační služby v ČR je financování těchto programů, ale také nedostatek klientů. Nedochází totiž k dostatečnému vyhledávání a doporučování této služby dětem. Dalším problémem se dle slov oslovených poskytovatelů jeví také tendence soudců a státních zástupců ukládat dětem spíše trestné než výchovné opatření (Rozum, Kotulan, Tomášek & Špejra, 2011).

Efektivita těchto programů není příliš příznivá. Z výzkumu vyplývá, že se po přibližně 4 letech od účasti v probačním programu dopustí recidivy 51,8% jedinců (což variuje od 12% až k 85% - v závislosti na zvoleném programu). Nižší recidiva se objevuje u dětí, které program absolvují již při prvním prohřešku, a též u těch, u kterých nedošlo k jeho předčasnému ukončení (Rozum, Kotulan, Tomášek & Špejra, 2011).

4.2 Programy založené na zastrašování

Tyto intervence se pokouší o redukci kriminálního chování mládeže tím, že podněcují závažnost jeho negativních důsledků. Často se jedná o takzvané „**Scared Straight**“ programy (Lipsey, 2009). Jak píše Klenowski, Bell a Dodson (2010) ve svém článku, v USA nabyly na síle po proslavení programu v Rathway State Prison v New Jersey. Mladistvým pachatelům, kteří se dostali do kontaktu s tamními vězni, byly osobně prezentovány zkušenosti těchto vězňů s násilím a zneužíváním ze strany spoluvězňů během jejich pobytu ve věznici, což si kladlo za cíl zabránit mladistvým v dalším páčání trestné činnosti na základě strachu z možných podobných zážitků. Údajná účinnost tohoto programu měla být 80-90%, což by znamenalo, že pouhých 10-20% jedinců se po absolvování dopustilo recidivy. Pozdější přezkoumání, ale objevilo velké množství chyb, proto výsledky nemůžeme brát jako důvěryhodné (Klenowski, Bell & Dodson, 2010).

Petrosino, Turpin-Petrosino a Buehler (2003) ve své studii zaměřené na měření efektivity těchto programů se dobrali k závěru, že dochází spíše ke zvýšení recidivy dětí po absolvování (v porovnání s kontrolní skupinou bez účasti na programu), než aby měly programy pozitivní efekt.

4.3 Programy založené na disciplíně

Myšlenkou těchto programů je to, že se mladí pachatelé musí naučit disciplíně, aby byli v dalším životě úspěšní a vyhnuli se recidivě. Důležitý je také zážitek strukturovaného režimu. Ústředními programy jsou zde polovojenské režimy nebo programy zvané boot camps (Lipsey, 2009). Programy tohoto typu jsou rozšířené zejména ve Spojených státech.

Boot camps

Hulmáková (2013) píše o vzniku těchto programů v 80. letech 20. století v USA. Jedná se o 90-120 denní pobyt, který je dobrovolný - ale ve smyslu volby mezi klasickým výkonem trestu odnětí svobody, nebo zmíněným programem boot camp. Primární podnět pro zařazení dítěte do programu dává soud. Mladiství umístění v tomto programu by měli být pachatelé nenásilné kriminality a neměli by mít zkušenosti s výkonem trestu odnětí svobody. Podmínky v jednotlivých kempech se liší v délce pobytu, v přesném obsahu a rozsahu poskytovaných programů. Vždy se však jedná o náročný vojenský výcvik založený na disciplíně a tvrdé práci v kombinaci s účastí na vzdělávacích programech zaměřených na rozvoj sociálních dovedností a na tréninku psychiky (Hulmáková, 2013). Na absolvování tohoto programu obvykle navazuje následná péče, která trvá od šesti měsíců až do dvou let. V ní jde především o to, aby se jedinci neocitli ve stejném prostředí jako před nástupem do programu, protože to by jeho efekt mohlo značně snížit (Gültekin & Gültekin, 2012). Účinnost boot camps a dalších programů (např. založených na přežití dětí v divočině) je postavena na myšlence, že je třeba zvyšovat nízkou sebeúctu a sebehodnocení jedinců. To by následně mělo vést ke snížení páčání dalších trestných činů těmito dětmi (Hulmáková, 2013).

Co se týče efektivnosti boot camps, proběhlo na toto téma mnoho studií. Negativně tyto programy vnímají Bottcher a Ezell (2005), kteří prováděli výzkum na programu LEAD v Kalifornii (též založen na disciplíně, zkratka od slov Leadership, Esteem, Ability, Discipline), kde se ukázalo, že k poklesu recidivy nedošlo. Lutze (1998) zase tvrdí, že se v programech prohlubuje nízké sebevědomí dětí a také se zdůrazňují genderové stereotypy. Flash (2003) dokonce došel k závěru, že recidiva po ukončení programu je u mladistvých pachatelů ještě vyšší než u těch, kteří program neabsolvují – recidiva jedinců umístěných v boot camp byla 72%, umístěných v jiných zařízeních okolo 50%. V dalších výzkumech docházelo k porovnávání s dětmi v probaci nebo pod intenzivním dohledem – zde rozdíl prokázán byl, ale ne v signifikantní míře. Rozsáhlý výzkum, který započal v roce 1990 a

mapoval efektivitu v 8 státech USA, žádný výrazný efekt neobjevil, snad jen to, že ve státech, kde byla nižší recidiva, byl kladen větší důraz na rehabilitační prvky (Hulmáková, 2013).

Hulmáková (2013) ve své publikaci na základě meta-analýzy však poukazuje i na opačné výsledky některých studií, kde se ukázal pozitivní vliv těchto programů v porovnání s jedinci, kteří byli v klasickém trestu odnětí svobody. Na tento výsledek se ale nemůžeme spoléhat, protože v klasické věznici obvykle končí pachatelé násilné kriminality, což by se v boot camps objevovat nemělo. Dále dodává i další prvky, které mohou limitovat účinnost programů vzhledem k recidivě jedinců. Je to spekulativní dobrovolnost – mladiství mají pouze dvě možnosti výběru - buď boot camp, anebo klasický výkon trestu odnětí svobody. Další otázkou zůstává účinek rehabilitačních programů na jedince z důvodu jejich krátkodobosti, pro kterou se nemohou výrazněji podílet na odstranění problémů dítěte. Je též nutné, aby se dodržovala kritéria výběru a dbalo se na to, aby do programů byly vybírány jen děti, které nemají zkušenosti s vězením, což se v praxi často neděje a dochází k předávání zkušeností od již uvězněných a zkušenějších dětí.

Sporný je také uplatňovaný styl drilu, který někdy přerůstá až v šikanu a mohl by vést děti k vytváření si negativních postojů vůči společnosti (Hulmáková, 2013). Morash a Rucker prováděli v roce 1990 analýzu dosavadních výzkumů a došli k závěru, že se agresivita dětí zde umístěných dokonce zvyšuje a následně ovlivňuje jejich další jednání po propuštění z programu (Morash & Rucker, 1990).

Závěrem lze tedy k těmto programům říci, že se jednoznačně nikde neukázal jejich vliv na snížení recidivy u mladistvých pachatelů (Hulmáková, 2013).

Glen Mills Schools

Hulmáková (2013) ve své publikaci představuje i další alternativu k výkonu trestu odnětí svobody, a to sice typ stacionárního zařízení zvaný Glen Mills Schools. Oproti boot camps se však zaměřuje na děti, které spáchaly závažný trestný čin, zejména na chlapce ve věku 14-18 let. Pobyt v zařízení trvá zpravidla 9 až 12 měsíců.

Při realizaci tohoto programu se vychází z myšlenky, že příčinou delikvence u mladistvých jsou nikoli psychické obtíže jedince, ale problémy ve výchově, které je potřeba eliminovat v rámci působení skupiny (Hulmáková, 2013). Skupina je v tomto typu zařízení velice významná. Důležitým aspektem je totiž to, že jedinci, kteří jsou zde umístěni, byli

často členy pouličních gangů. Cílem je v tomto případě přeměnit negativní aspekty skupiny na pozitivní – v pouličních gangzích je pozice získávána na základě asociálního chování, v tomto typu zařízení v opozici tomu je jí dosahováno na základě chování prosociálního (Knorth, Klomp, Van den Bergh & Noom, 2007). Je zde kladen velký důraz na vzdělání a přípravu na budoucí povolání a děti jsou v zařízení nazývány studenty. Podstatou programu, jak už bylo zmíněno, je orientace na skupinu. Při budování skupinové identity je důležitá sebeidentifikace se skupinou a celou školou. Od jedince se očekává, že bude hrdý na možnost být součástí dané skupiny (Hulmáková, 2013).

Hulmáková (2013) dále shrnuje pravidla uplatňující se ve skupině - je zde vypracovaný přísný systém odměn a trestů, přičemž motivací pro děti je stát se členem tzv. Bull Clubu, což je spojeno s určitými privilegii. Plnění povinností je kontrolováno nejen personálem, ale i jedinci mezi sebou navzájem. Volný čas je zde minimální – je spíše jednou z odměn. Používána je metoda řízené skupinové interakce, kde na každodenních skupinových sezeních dochází k odhalování příčin problémů jednotlivce a pozitivní změny v jeho chování se prosazují prostřednictvím tlaku skupiny. Při vzdělávání a přípravě k výběru povolání se pracuje v malých skupinách a pokroky jedinců jsou často kontrolovány, což vede ke kvalitním výsledkům. Podobně jako u boot camps, i zde je po propuštění jedincům poskytována pomoc ve smyslu hledání bydlení a zaměstnání.

Co se týče programů poskytovaných v těchto zařízeních, dochází od roku 2007 k posilování zejména těch terapeutických (Hulmáková, 2013). Programy jsou zaměřené na změnu uvažování nad morálními tématy, na zvládání vzteku, na rozvoj rodičovských dovedností, na téma alkoholu a násilí, dále také na prevenci před násilím se zbraněmi nebo na správnou životosprávu (Oficiální web Glen Mills Schools).

I zde probíhal výzkum, který sledoval efektivnost. Ve sledovaném období let 1976-1982 byla míra recidivy u jedinců po 27 měsících od propuštění 30-50%. Efektivita by se mohla zdát jako celkem uspokojivá, ve výzkumu však byly objeveny metodologické chyby (Hulmáková, 2013).

Hulmáková (2013) shrnuje také výtky související s realizací těchto programů. Námitkou vůči tomuto programu je to, že pokud pomine tlak skupiny na jedince, často pomine i jedincovo chování. Otázkou také zůstává to, zda velmi striktní regulace chování, nedostatek soukromí a také nutnost úplné identifikace se skupinou a jejími normami, což je

spojené s potlačováním rozvoje vlastního názoru a navazování individuálních kontaktů, není už zásahem do lidských práv. To také souvisí se spekulací nad tím, zda tento přístup neredukuje i prostor pro rozvíjení psychosociálních dovedností jako je schopnost prosadit si vlastní názor, schopnost empatie a spolupráce, což je nesporně důležité pro sociální a mravní vývoj jedince a jeho začlenění do společnosti.

Tento přístup zůstává zatím pouze v USA, kde je jeho úspěch pravděpodobnější z důvodu tradice snahy studentů a mladistvých o prestiž školy, ve které studují. Přesto i v dalších státech vzniklo již něco podobného (Hulmáková, 2013).

4.4 Restorativní programy

Tyto programy usilují o to, aby újma způsobená delikventním jednáním mladistvého byla nějakým způsobem oběti či společnosti kompenzována. Součástí těchto programů je také jakási snaha o smíření mezi obětí a pachatelem (Lipsey, 2009). Objektem, vůči kterému spácháním trestného činu vzniká dluh, je v rámci těchto programů právě oběť a ne stát či zákony (Bazemore & Umbreit, 1995). Objevují se dva základní typy těchto programů:

- odškodnění – pachatelé oběti poskytnou finanční kompenzaci nebo vykonávají obecně prospěšné práce
- mediaci – pachatelé se oběti omlouvají v mluvené nebo psané formě a mohou se s nimi pod dozorem setkat (Lipsey, 2009).

Oběti i pachatelé by měli být ovlivněni v behaviorální, materiální, emoční a kognitivní oblasti. Z pohledu obětí se efekt úspěchu sankcionování měří pomocí stupně nápravy škod, rozsahem, jakým je zapojena do soudního procesu, ale také celkovou mírou spokojenosti s celým procesem a jeho výsledky. Na straně pachatele jde v oblasti kognitivních cílů hlavně o pochopení důsledků trestného činu pro oběť, o pocit lítosti a ideálně i o snahu vybudovat empatii k oběti (Bazemore & Umbreit, 1995). O zvyšování míry empatie a snižování kognitivních distorzí (spojovaných právě s pácháním trestných činů) jako o důsledcích těchto typů programů píše i Mathys (2017) a hodnotí restorativní programy jako efektivní vzhledem ke snižování recidivy.

4.5 Poradenství a terapie

Tento typ programu je charakteristický osobním vztahem mezi pachatelem a odpovědným dospělým, který se pokouší ovlivnit pocity, kognici a chování mladistvého. Do terapie může být zahrnuta také rodina nebo vrstevníci (Lipsey, 2009). Žádná forma psychoterapie však není paušálně vhodná pro práci s delikventní mládeží (Matoušek & Kroftová, 2003).

Hlavními typy poradenství dle Lipseyho (2009) v tomto případě jsou:

- individuální poradenství
- mentorování dobrovolníkem nebo částečným profesionálem
- rodinné poradenství
- krátkodobé krizové rodinné poradenství
- skupinová terapie vedená terapeutem
- programy s vrstevníky, kde terapeutickou roli hrají právě vrstevníci (řízené skupinové interakční programy)
- smíšená terapie – kombinace možností již uvedených, ale ve verzi speciálně individuální, rodinné nebo skupinové

Častěji než terapie individuální bývá využívána terapie skupinová. V zařízeních jsou často používány prvky terapeutické komunity (Matoušek & Kroftová, 2003) - je to jasné strukturované setkání s důrazem na terapeutické uchopení vybraného tématu (Jánský, 2014). Rodina se do terapie přijímá často na základě toho, že delikventní jednání dítěte má jasný smysl v kontextu rodinných vztahů (Matoušek & Kroftová, 2003).

Řezáč a Klečková (2011) prováděli výzkum zaměřený na to, jak mladiství delikventi prožívají používané techniky při skupinové psychoterapii. Výsledkem bylo, že verbální techniky jedincům nabízí možnost většího kontaktu se sebou samým – po stránce emocionální i kognitivní. Tyto techniky směřují k hlubšímu sebepoznání jedinců. Jsou během nich schopni hlubšího sebeodkrytí a následné práci na seberozvoji. Účastníci ve výzkumu často popisovali pocit vtažení do techniky, který je vedl k potřebě o problému dále přemýšlet. Kognitivní zpracování je tedy hlubší. Akční techniky oproti tomu nabízejí intenzivnější kontakt s druhými – tento kontakt se stává důležitější než samotný výstup z techniky. S těmito aktivitami jsou naplňovány i potřeby kontaktu a jednání, což může působit preventivně vzhledem k možnému rozvoji dalšího rizikového chování. Hlavním přínosem dle samotných

účastníků je pro ně odpočinek a příjemné emocionální naladění, což jedincům prožívajícím dlouhodobou psychickou zátěž může přinášet intenzivní úlevu.

Matoušek ve své publikaci zmiňuje několik typů terapií. Dynamická individuální psychoterapie je postup, kdy terapeut vytváří s klientem společenství založené na sdílení osobních zkušeností a jejich významů, což terapeutovi umožňuje proniknout hlouběji do klientovy osobní zkušenosti. Individuální terapie je při práci s mladistvými používána však minimálně z důvodu jejich nízké ochoty se jí účastnit. Na důležitosti a efektivitě nabývá, pokud je terapeut pro mladistvého pevnou, přijímající a autenticky se chovající dospělou osobou, jež se pro dítě může stát reprezentací ego-ideálu (Matoušek & Kroftová, 2003).

Dalším možným typem terapie, jak Matoušek a Kroftová (2003) uvádějí, je realitní terapie, která byla už od počátku vyvinuta Glasserem pro práci s rizikovou mládeží. Tento typ terapie je založený na myšlence, že u lidí s psychickými obtížemi se objevuje neschopnost uspokojit své vlastní potřeby. Účinným lékem na toto by jim měl být kontakt s jakousi klíčovou osobou, která má dobrý kontakt s realitou – v terapii jde tedy u navázání a udržení vztahu nejprve s terapeutem a pak i jinou osobou. Realitní terapie vede k odpovědnosti tím, že cenná hodnota člověka je viděna v dodržování společenských a morálních norem.

To, co funguje ve skupinové psychoterapii, je sdílení problémů s jinými, příležitost pomáhat druhým, získat nového náhledu na sebe a zdroje problémů a také korektivní prožití dřívějších zkušeností. Mladí pachatelé často tento způsob práce vnímají jako nezáživný a psychoterapeuta jako učitele. Problém nastává také tehdy, pokud jedinci z nějakého důvodu není příjemná přítomnost ostatních pachatelů, proto je nutné jedince do terapie vybírat pečlivě. V této terapii se také používají arteterapeutické techniky či hudba. Pokud je skupina jedinců sestavena dobře, je tato terapie velmi účinná (Matoušek & Kroftová, 2003).

Terapeutická komunita je jakýmsi rozšířením skupinové terapie na organizaci zařízení. Důraz se zde klade na podporu komunikace všech se všemi, na odpovědnost klientů za to, co se s nimi děje a na demokratické rozhodování (Matoušek & Kroftová, 2003). Jak bylo zmíněno již výše, je to osvědčený model práce v diagnostickém ústavu, jak píše Jánský (2014) ve své publikaci.

4.6 Programy založené na budování schopností

Tyto programy poskytují návody, možnosti procvičování a další aktivity vedoucí k budování schopností, které by v budoucnu mladistvým měly pomáhat kontrolovat jejich chování a zlepšit jejich schopnost fungovat ve společnosti. Typy této formy programů jsou:

- behaviorální programy
- kognitivně behaviorální terapie
- trénink sociálních dovedností
- challenge programy – poskytují možnosti pro zkušenostní učení prostřednictvím zvládání stresových úkolů
- akademické trénování – doučování a GED programy
- intervence související s pracovními výkony (Lipsey, 2009).

Kognitivně behaviorální terapie

Z dosavadních výzkumů je patrné, že to, co nejvíce pomáhá při práci s mladistvými delikventy, nejsou programy založené na dohledu a disciplíně, ale spíše programy zaměřené terapeuticky. Na základě několika meta-analýz se ukazuje, že kognitivně behaviorální terapie (dále jen KBT) nejvíce přispívá ke snižování recidivy u mladistvých, ale i dospělých pachatelů (Landerberger & Lipsey, 2005). Důvodem je to, že cíle etopedie jsou blízké právě cílům a postupům KBT. Tato metoda totiž směřuje k přesnému popisu a analýze problémového chování (v našem případě mladistvého pachatele) a následně vybírá nejvhodnější metodu nápravy. Výhodné je také to, že je to technika krátkodobá, ale zároveň strukturovaná. V této metodě se vychází z předpokladu, že poruchy chování jsou naučenými reakcemi, které podléhají zákonům učení a též se u nich dají uplatnit procesy procvičování a odučování. Terapie KBT se teoreticky opírá o několik základních typů učení, jako je klasické podmiňování, operantní podmiňování, sociální učení a kognitivní učení. Chování je v tomto případě chápáno jako výslednice spolupůsobení osobnostních a situačních faktorů a za základní předpoklady jeho změny je považována změna prostředí, princip rozložení složitého chování na jednodušší a možnost jeho změny v postupných krocích. Současně je kladen důraz na kognitivní procesy. Důležitým procesem v terapii problémového chování je změna spouštěčů, kognitivních procesů i jeho následků takovým způsobem, aby problémové chování přestalo být funkčním a bylo nahrazeno chováním jiným, adaptivním (Jánský, 2014).

Metody, které KBT používá, lze rozdělit podle toho, na co působí – metody zaměřené na ovlivnění tělesných příznaků, metody ovlivnění zjevného chování, metody zaměřené na ovlivnění kognitivních a emočních procesů a komplexní metody sestavené z několika technik (Jánský, 2014).

Přístupy zaměřené na změnu chování jsou cíleny na jednotlivce – ten na sebe přebírá zodpovědnost za své minulé skutky a učí se, jak v budoucnu volit lepší způsoby chování (Greenwood, 1996). Tato metoda se opírá o teorii sebepojetí a behaviorální změny – uvědomění si nutnosti změny chování začíná u jedince tím, že si uvědomí negativní tendence (konzistentní a znepokojující vzorce chování), které směřují k aktuálním problémům, jímž jedinec čelí. Druhým krokem je to, že se jedinec snaží přijít na alternativní způsoby chování v budoucnu. Třetí krok zahrnuje budování konkrétních strategií vedoucích k dosažení vytouženého obrazu sebe (Stein & Markus, 1996).

Mezi KBT techniky můžeme dle Greenwooda (2008) zařadit i trénink nahrazování agrese, který se zaměřuje na rizikové faktory, které lze změnit. Tento trénink má tři složky:

- kontrola vzteku – učí jedince rozeznat spouštěče zlosti a kontrolovat jejich reakce
- chování – učí jedince množství prosociálního chování prostřednictvím modelových situací, hraní rolí a zpětné vazby
- morální usuzování – účastníci se skrze kognitivní konflikt dostanou ke skupinové diskuzi.

Zážitková pedagogika

Koncept zážitkové pedagogiky je v Metodickém pokynu upřesňujícím podmínky činnosti středisek výchovné péče (2007) popsán následovně:

„Zážitková pedagogika využívá výchovně vzdělávací a preventivně výchovný přístup ke klientům, který je založen na získávání dovedností, znalostí a hodnotových postojů, jejichž osvojování je provázáno intenzivní emocí prožívanou ve skupině při společném řešení zadaných úkolů. Činnost pedagogických pracovníků vychází z promýšlení výchovných cílů a záměrného vytváření náročných situací, kdy si klienti na pozadí atraktivních a zábavných činností osvojují vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje uplatnitelné v běžném životě...Zážitková pedagogika pracuje se

zážitkem, prožitkem a vlastní zkušeností jako prostředkem k ovlivňování chování klienta prostřednictvím pedagogického vedení v rámci sociálního učení...”

Metody zážitkové pedagogiky využívá například Dětský domov se školou Těrlicko. Mimo outdoorových činností se děti účastní i aktivit, během kterých se učí sociálním dovednostem, empatii, pokoře a dostávají se do konfrontací s problémy jiných lidí – například prostřednictvím návštěv v domově seniorů nebo setkáváním s dětmi s poruchami autistického spektra (Oficiální web Dětského domova se školou Těrlicko).

EEG-biofeedback

Tato metoda stojí na rozhraní mezi terapií, tréninkem a učením. Využívá metody operantního podmiňování k výsledné neuroregulaci mozku. Prostřednictvím biologické zpětné vazby autoregulující mozkovou aktivitu se tato metoda intervenuje do psychických, psychosomatických i somatických funkcí. Podstatou je využití vztahu mezi fyziologickými frekvencemi elektrické aktivity v mozku a příslušnými psychickými stavy – lze tvrdit, že každému fyziologickému a psychickému stavu odpovídá charakteristická frekvence EEG (Jánský, 2014). Jak píše Smith a Sams (2005) ve svém článku, v populaci mladistvých pachatelů jsou časté neurologické poruchy jako například ADHD. Metoda EEG-biofeedbacku by měla případnou hyperaktivitu nebo impulzivitu jedince mírnit (Smith & Sams, 2005).

4.7 Multisystematická terapie

Multisystematická terapie je dle Matouška a Kroftové (2003) novým komplexním přístupem k mládeži se závažným protispolečenským chováním, který se snaží být alternativou k tradičním formám ústavní péče.

Je koncipována tak, aby působila na faktory, které jsou na základě předchozích výzkumů identifikovány jako korelující s problémovým chováním. Hlavní východisko je spatřováno v tom, že je dítě zakotveno ve více systémech – škola, rodina, vrstevníci, sousedství – a každý na něj nějak působí. Jádrem této intervence je, že se snaží postihnout faktory podporující problémové chování ve všech těchto systémech. Rodiče (případně jiné osoby, které o dítě pečují) jsou v tomto případě strůjcem změny. Terapeut s rodinou spolupracuje za účelem vytvoření takového vztahu mezi rodiči a dítětem, aby byla následně možná jejich lepší schopnost dítě monitorovat, vést ho a podporovat. Rodiče mají také za úkol obklopit dítě co možná nejpozitivnějším okolím – podporujícími přáteli bez problémového chování a podporující školou. Tým terapeutů je rodině k dispozici 24 hodin denně a celý

program trvá 3-5 měsíců. Terapeutické principy jsou specifické vzhledem k individuální povaze všech dětí (Henggeler & Schaeffer, 2010).

4.8 Negativní dopady některých metod a zařízení na umístěné jedince

Velké množství lidí z široké veřejnosti, ale i někteří odborníci a výzkumníci věří v to, že jsou nápravné programy prospěšné a nezpůsobují žádnou újmu (Petrosino, Turpin-Petrosino & Finckenaue, 2000). Jsou sice koncipovány s myšlenkou dítěti pomoci, objevují se přesto i jejich negativní důsledky.

Catherine A. Gallagher a Adam Dobrin provedli v roce 2006 studii, ve které se věnovali mapování úmrtí v nápravných zařízeních ve Spojených státech. Zjistili, že nejčastější příčinou úmrtí v těchto zařízeních je sebevražda. Riziko jejího výskytu vyšlo jako přibližně třikrát vyšší než v běžné populaci adolescentů v USA mimo nápravná zařízení, riziko úmrtí celkově o 8% vyšší. Zařízení, která vykazovala vysoké číslo sebevražd dětí, byla spíše početnější (co se umístěných dětí týče), nacházely se v nich ve vyšší míře žiletkové ploty a praktikovalo se v nich častěji zamykání dětí v pokojích v porovnání s těmi, kde byl výskyt sebevražd nižší. Nejvlivnější z těchto tří zmíněných skutečností byl právě faktor zamykání v pokojích. Mechanismy, které by mohly dle autorů zvyšovat riziko sebevražd a onemocnění (které bylo stanoveno jako třetí nejčastější příčina úmrtí), jsou:

- zařízení sdružují jedince s vysokým rizikem sebevraždy a došlo by k ní i mimo zařízení
- samotné prostředí v zařízeních zvyšuje riziko – hlavně v případě sebevražd
- umístění dítěte do zařízení může svědčit o krizi v životě dítěte – to může riziko úmrtí zvyšovat (Gallagher & Dobrin, 2005).

O úmrtích v zařízeních pro mladistvé pachatele píše také Livsey a kol. - v měření, které prováděli v USA, za dobu 12 měsíců došlo k 27 úmrtím dětí. Mapování toho jevu probíhá od roku 1988 a nejčastější příčinou jsou po celou dobu měření nehody nebo sebevraždy. Ze zmíněné cifry 27 úmrtí bylo 16 v důsledku sebevražd (Livsey, Sickmund & Sladky, 2009).

Lowenkamp a Latessa (2004) se ve svém článku zabývají tím, jestli umístování jedinců s různou mírou jejich očekávané recidivy může jejich skutečnou recidivu nějakým způsobem ovlivnit. Rozděluje osoby na ty, u kterých předpokládá nízkou pravděpodobnost

recidivy, a na ty, u kterých předpokládá vysokou pravděpodobnost recidivy. Na základě shrnutí výsledků z několika předchozích studií a analýz došli k závěru, že umístování jedinců s očekávanou nižší recidivou do programů a zařízení s jedinci s očekávanou vyšší recidivou zvyšuje recidivu i u první skupiny jedinců.

U jedinců dlouhodobě umístěných v náhradní výchovné péči se může objevovat institucionální deprivace. V tomto případě u dětí dochází k sekundární deprivaci a kromě citového strádání se jedná také o posilování nežádoucí vazby na institucionální prostředí a o oslabování schopnosti obstat v životě mimo zařízení. Dítě se adaptuje na umělé ústavní podmínky a pak může docházet ke snížení schopnosti adaptovat se na neústavní prostředí. Stereotypní ústavní prostředí též snižuje schopnost tolerance a zvyšuje psychickou vulnerabilitu, rizikovost a impulzivní chování (Helus, 2004).

4.9 Hodnocení efektivity programů pro nezletilé pachatele

Jak zkoumat efektivitu programů, tak aby se mezi sebou mohly navzájem porovnávat, je mnohdy těžké. Například výsledky jednotlivých studií efektivity KBT intervencí se liší s typem trestného činu pachatele, kvalitou designu studie nebo i tím, co se počítá mezi KBT intervence. Efekt může ovlivňovat též frekvence KBT intervencí – trvání od týdnů po roky nebo od několika setkání do týdne po nižší frekvenci sezení (Landerberger & Lipsey, 2005).

Postupy a intervence, které byly odsouhlasené samotným pachatelem, mají mnohem větší naději na úspěch než postupy a intervence, které byly mladistvému nařízeny bez možnosti jeho účasti na rozhodování. Při méně závažných trestných činech je též účinné, když dochází ke komunikaci mezi pachatelem a obětí za účelem dohody na odčinění kriminálního činu (Matoušek & Kroftová, 2003). Efektivita by měla být hodnocena nezávislým výzkumným týmem, který nejprve zjišťuje, zda je program potřebný pro skupinu, jíž je určen, a zda je přiměřeně strukturován. Dále zjišťuje:

- interní efektivitu programu - zaměřuje se na to, zda program poskytuje skutečně to, co sliboval, a také toliko lidem, kolika měl být poskytnut
- externí efektivitu programu – zjišťuje, zda je dosaženo předem dohodnuté míry efektivity - což může být prováděno sledováním počtu hlášených kriminálních činů v regionu, sledováním míry pocitu bezpečí občanů či sledováním počtu záznamů v trestním rejstříku účastníků programu (Matoušek & Kroftová, 2003).

5. NÁVRH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Úvod

Návrh výzkumného šetření jsem se rozhodla koncipovat jako kvantitativní výzkum, který tématicky navazuje na literárně přehledovou této část práce. Chtěla bych se zaměřit na to, k čemu vlastně dochází v rámci nejrozličnějších programů, kam jsou nezletilí pachatelé zařazováni - respektive k jaké změně za účelem jejich rehabilitace či nápravy u nich dochází.

Mou hlavní myšlenkou, ze které vycházím, je to, že aby se jedinci pro absolvování programu chovali jiným způsobem (přijatelnějším vzhledem ke společenským normám) než před vstupem do programu, musí nutně dojít ke změně některých jejich charakteristik. Na jednu z nich se ve výzkumu hodlám zaměřit a zkoumat, jestli dochází ke změně právě v této oblasti.

5.2 Teoretická východiska výzkumu

Charakteristika, na kterou se hodlám ve výzkumném šetření zaměřit, je **locus of control** (dále jen LOC). Tímto konstruktem se zabýval, jak zmiňuji i v literárně přehledové části práce, americký psycholog Julian B. Rotter. Poprvé svou myšlenku představil v časopise *Psychological Monographs* v článku *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement* v roce 1966. LOC vychází z teoretického rámce sociální teorie učení. Efekt odměny nebo posílení předchozího chování závisí částečně na tom, zda jedinec vnímá odměnu jako náhodnou vzhledem k jeho chování, nebo na chování závislou. Je to tedy jakýsi pocit kontroly jedince nad tím, jaké důsledky bude mít jeho chování. Jedinci s interním místem kontroly (internalisté) vnímají události jako důsledky svého chování (svých schopností). Lidé s externím místem kontroly (externalisté) nevnímají chování jako příčinu následných událostí (Rotter, 1966).

Konstruktu LOC je chápán jako poměrně stabilní vlastnost, ale objevují se i teorie o jeho dynamickém kontinuu. Literatura, která pojednává o vztahu mezi LOC a programech a terapiích u mladistvých pachatelů, charakteristiku vnímá jako dynamickou - vzhledem k její možné změně. Účinek programu nebo jeho funkčnost může dokládat právě změna charakteristiky u jedince v tom smyslu, že se jeho LOC posouvá na kontinuu více k internímu pólu. Míra LOC může ukazovat odpověď jedince na zvolený program nebo metodu (Page & Scalora, 2004).

Charakteristika LOC se obecně zjišťuje pomocí škál, kde se jedinci principem nucené volby přiklání k tvrzením o interních nebo externích vlivech na jejich chování. Mezi nejvíce užívané nástroje k měření LOC ve výzkumu s mladistvými patří Nowicki-Strickland Children's Locus of Control Scale, Adult Nowicki-Strickland Internal-External Scale a Rotter Internal-External Control of Reinforcement Scale (Page & Scalora, 2004).

Page a Scalora (2004) ve svém článku shrnují, že výzkumů, které se zabývaly rolí LOC v terapeutických a jiných intervencích, proběhlo několik, avšak na populaci dospělých pachatelů. Počátečním středem zájmu bylo ověřování samotného posunu k internímu pólu kontinua, později se začalo zkoumat i to, jestli existuje rozdíl v posunu charakteristiky LOC napříč různými terapeutickými přístupy. V mnohých výzkumech se prokazuje, že během intervencí opravdu dochází k posunu směrem k internímu místu kontroly, i když existují také výzkumy, kde se rozdíl neprokázal signifikantně. Některé studie zase poukázaly na to, že interní LOC funguje jako protektivní faktor podporující resilienci, má vztah k sebeúctě jedince a lepšímu sebepojetí.

5.3 Cíl výzkumu

V návrhu výzkumného šetření bych se chtěla zaměřit na to, zda program, do kterého je dítě zařazeno, byl účinný ve smyslu toho, zda u jedince došlo k posunu charakteristiky LOC na škále externí-interní ve směru interního pólu.

Mým předpokladem je to, že hodnota LOC před vstupem do programu bude v rámci kontinua externí-interní blíže externímu pólu a po absolvování nápravného programu blíže pólu internímu. Uvažuji tak vzhledem k existujícím výzkumům, ale i logice toho, že dítě po ukončení programu by mělo uvažovat spíše v rovině interního LOC – ve smyslu toho, že sám jedinec dokáže ovlivňovat okolí a řídit své chování a tím i jeho důsledky.

5.4 Hypotézy

H1: Míra interního LOC u jedinců po absolvování nápravných programů bude signifikantně vyšší než před vstupem do těchto programů.

H0: Po absolvování nápravného programu nedojde u jedinců k signifikantně významnému posunu v hodnotě LOC.

5.5 Metoda

Výzkumný soubor

Zisk respondentů pro tento výzkum bude probíhat prostřednictvím kontaktování ředitelů vybraných zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a zřizovatelů ambulantních forem nápravných programů pro nezletilé delikventy v České republice. Ředitelům a zřizovatelům ambulantních forem programů bude osvětlen účel výzkumu a budou ujištěni o anonymitě dat a o dodržování všech etických pravidel.

Respondenti budou ve věkovém rozmezí 15-18 let. Dotazník je sice určen pro věkové rozmezí 9-18 let, věk jsem se ale rozhodla zúžit z důvodu toho, že jak Page a Scalora (2014) shrnují na základě analýzy předchozích studií, souvisí LOC s kongnitivní zralostí. Ukazuje se, že LOC bývá blíže externímu pólu kontinua v období dětství a adolescence a v období dospělosti má spíše sklon k internímu pólu. Na základě tohoto tvrzení jsem se snažila do výzkumného souboru zahrnout respondenty, kteří jsou si věkově více blízcí, abych se vyhnula výraznějšímu ovlivnění jejich vývojovými stadii.

Počet respondentů ve výzkumném souboru bude 100. Účast ve výzkumu bude ošetřena informovaným souhlasem rodičů či jiných osob odpovědných za výchovu dítěte a do šetření budou zapojeny jen ty děti, jejichž informovaný souhlas bude vyřízen kladně. Pokud se tito jedinci budou nacházet v ambulantní formě programů, minimální počet absolvovaných hodin v programu bude 80, a to s minimální dobou docházky tří měsíců. V případě, že se jedinci budou nacházet v pobytovém zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, bude jejich pobyt minimálně 6 měsíců dlouhý.

Metodologie a sběr dat

Sběr dat bude probíhat ve spolupráci s psychology jednotlivých zařízení pro výkon ochranné a ústavní výchovy a s psychology podílejícími se na realizaci ambulantních forem nápravných programů – z důvodu lepšího kontaktu s fluktujícími jedinci. Před samotnou realizací dotazníkových šetření u jedinců v daných zařízeních bude provedeno zaškolení všech těchto psychologů, kde bude detailně popsáno, jak bude probíhat administrace a jakým způsobem se dotazníky budou vyhodnocovat. V případě, že dané zařízení nebude mít ve svém pracovním týmu psychologa (těchto zařízení ve výsledném počtu předpokládám minimum), šetření budu realizovat osobně.

Administrace bude probíhat osobní interakcí psychologa a dítěte přímo v zařízeních. Šetření budou realizována celkem dvě. První bude provedeno při vstupu dítěte do programu – tím zjistíme, kde se jedinec před absolvováním programu nachází na škále externí-interní LOC. Při tomto prvním šetření bude jedinci přidělen pětimístný kód za účelem zachování anonymity, ale také proto, abychom pak jeho výsledek mohli spárovat s výsledkem druhého měření. Toto druhé měření bude následovat při opouštění programu dítětem. Následným přiřazením k výsledku z prvního šetření zjistíme, k jakému posunu charakteristiky LOC u dítěte v rámci kontinua došlo.

Ke sběru dat bude použita dotazníková metoda Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (také pod názvem Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale), která byla vytvořena autory Nowicki a Strickland prostřednictvím analýzy 102 položek vycházejících z definice LOC od Juliana B. Rottera (Nowicki & Strickland, 1973). Výsledná verze jejich dotazníku sčítá 40 položek s dichotomickou volbou odpovědi. Položky jsou koncipovány jako tvrzení v podobě oznamovacích vět a respondent má za úkol vyjádřit svoje přesvědčení o interních nebo externích vlivech na jeho chování prostřednictvím odpovědí ano/ne (viz Příloha č. 1). Obsahem vět jsou tvrzení o tom, jak se jedinec cítí být činný vzhledem k různým situacím běžného života. Tato metoda je určena pro děti od 9 do 18 let.

Bohužel dosud neexistuje standardizovaný překlad této metody do českého jazyka, proto jsem pro účely tohoto výzkumu kontaktovala kolegyni z Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která překlad spolu se svým vedoucím pro potřeby vypracování bakalářské práce vytvořila (Laštůvková, 2015). Překlad jsem prostřednictvím e-mailu získala i se skórovacím klíčem a oba dokumenty jsou přiloženy v závěru této bakalářské práce.

Návrh na analýzu a zpracování dat

Data z dotazníků budou vyhodnocována podle skórovacího klíče, který je součástí manuálu pro tuto dotazníkovou metodu, jež je dostupný jako příloha této práce (viz Příloha č. 2). Nejprve bude nutné zpracovat data do vhodné formy – položky budou překódovány, protože výsledný skór bude součet položek zodpovězených v externím směru. Konečný hrubý skór, kterého respondent dosáhne, bude tedy součet všech odpovědí v externím směru.

Následně podle pětimístných kódů udělených při prvním měření spárujeme hodnoty z prvního a druhého měření. K porovnání hodnot z prvního a druhého měření bude použit dvoupárový T-test.

5.6 Limity výzkumu

V České republice pro použitý dotazník Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale neexistuje, jak už bylo zmíněno, standardizovaný překlad. S touto skutečností souvisí také to, že nejsou dostupné ani normy pro jeho vyhodnocování a není určena hodnota, kdy jedince s výsledným skórem už lze řadit mezi „internalisty“ nebo mezi „externalisty“. Tento deficit by se dal pro výzkumné účely obejít tak, že by si výzkumník určil medián (střední hodnotu) ve svém souboru a podle toho by pak celý dotazník posuzoval – hodnoty pod mediánem by byly blíže jednomu pólu kontinua a hodnoty nad mediánem zase pólu opačnému. V mém výzkumu se však domnívám, že by tato skutečnost neměla hrát velkou roli, protože se zaměřuji na porovnávání dvou hodnot a mezní hodnota v tomto případě nemá význam – jde pouze o posun na škále ve směru interního LOC.

Na sledovanou charakteristiku může působit více proměnných než jen doba trvání, pro kterou je respondent zařazen v programu. Tyto programy mohou být též různě intenzivní a domnívám se, že tato skutečnost bude hrát roli – předpokládám, že v intenzivnějších programech bude ke změnám docházet rychleji.

Data z dotazníků by mohla být též zkreslena v důsledku nízké motivace respondentů se šetření zúčastnit, která se u této skupiny respondentů dá pravděpodobně očekávat. Roli může hrát také efekt sociální desirability ze strany respondenta.

Nevýhodou je to, že rozestup mezi oběma měřeními může být vzhledem ke zvolenému věku 15-18 let až 3 roky, což je poměrně časově náročné, ale také to může vést k dalším možným problémům – jako například odchod již zaškoleného psychologa v zařízení.

6. DISKUZE

Pozitivní skutečností, která vyplývá z dat v první kapitole teoretické části, je to, že v současné době dochází k poklesu kriminality mládeže. K dispozici ale nemáme data, která by hovořila o tom, jaký počet těchto kriminálních činů byl spáchán jako recidivní činy nezletilých pachatelů po výstupech z nápravných programů. Z tohoto důvodu můžeme uvažovat i v rovině toho, že tento pokles mohl být způsoben například rozsáhlejší osvětou zaměřenou na lepší povědomí o trestním právu mezi dětmi nebo efektivnější a lépe cílenou primární prevencí u dětí na základních a středních školách.

Co se týče celého systému nápravných programů a zařízení v České republice, nabyla jsem po zmapování situace v rámci této práce dojmu, že je systém celkem jednoduchý – ve smyslu toho, že není příliš mnoho alternativních možností, kam tyto děti umísťovat než do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Dobrou zprávou ale je, že i tato zařízení se navzdory své minulosti, kdy v nich byla převaha represivních metod založených na trestu mladistvých delikventů, přeorientovala na podpůrný systém práce s těmito dětmi s cílem dítěti pomoci a ochránit ho. Otázkou totiž je, zda zařízení či programy aplikující tresty neposilují v dítěti negativní postoje ke společnosti a okolí. Podobně třeba i programy založené na zastrasování – dítě má už i tak dost zkušeností s negativními jevy. Trestnou činnost mnohdy páchá s vědomím toho, že dělá něco nezákonného a může být sankcionováno, což s sebou pro něj nese samozřejmě další negativní dopady. Lepší účinnosti by programy založené na zastrasování možná dosáhly při využití v prevenci proti trestné činnosti, protože by adresovaly jinou skupinu mladistvých. Tito mladiství na rozdíl od těch, co už trestnou činnost spáchali, by mohli například vykazovat menší tendenci k rizikovému chování nebo jiný žebříček hodnot – proto by efekt tohoto programu byl možná jiný.

K návrhu výzkumného šetření bych ráda podotkla to, že jsem se v podstatě zaměřila jen na měření účinnosti daných zařízení a programů (ve smyslu sledování posunu charakteristiky LOC). Pro praxi by však bylo jistě zajímavé podívat se i na to, jak s dětmi zahýbe návrat do běžného prostředí. Zda si dítě „udrží“ případný posun ve směru k internímu LOC, se kterým program opouštělo, a tím by podle dosavadních výzkumů mělo nižší pravděpodobnost ke spáchání recidivních činů, nebo zda vlivy prostředí budou na jedince působit ve vysoké míře a efekt zařízení či programu ve smyslu posunu této charakteristiky zredukují na minimum. Odhaduji totiž, že proměnných, které na jedince po opuštění

nápravného programu působí, bude velké množství a mohou být velice intenzivní. Mezi ně bude jistě patřit fyzické prostředí, do jakého se dítě vrací (ve smyslu domova, dětského pokoje, ale i sousedství a případného školního prostředí). Dále pak okruh osob, které dítě obklopovaly – ať už je to rodina, kde může přetrvávat řada problémů (neúplná rodina, alkohol, drogy, násilí, zneužívání), spolužáci, ale hlavně vrstevníci, se kterými se dítě stýká. Tento výzkum by mohl být koncipován v návaznosti na zde navržený výzkum jako třetí měření charakteristiky LOC po konstantní době u všech zkoumaných respondentů od propuštění z nápravného programu – například po uplynutí dvou měsíců.

Na případnou recidivu dítěte po absolvování nápravného programu bude působit samozřejmě více charakteristik než jen stálost hodnoty LOC po případném posunu. Roli bude hrát jistě například stálost postojů jedince, žebříček hodnot nebo další osobnostní charakteristiky. Zároveň samozřejmě není pravidlem, že posun charakteristiky LOC ve smyslu interního pólu je jediným indikátorem následného společensky přijatelnějšího chování. I když k posunu v této charakteristice nedojde, může dojít stejně tak k nápravě chování, protože je možné, že existuje velké množství jiných charakteristik, které se na změně chování podílejí ve větší míře. Může také dojít k tomu, že změna v charakteristice zaznamenaná bude, ale jedince natolik „poškodí“ návrat do běžného prostředí, že i přesto dojde k recidivním trestným činům.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat, jaké jsou možnosti práce s nezletilými pachateli trestné činnosti mimo výkon trestu odnětí svobody. Dále také to, jaké metody práce jsou nejúčinnější vzhledem k následnému poklesu počtu trestných činů páchaných těmito dětmi.

V první kapitole byla nastíněna situace kriminality mladistvých v České republice – její prevalence, ale i to, jaká právní úprava se tohoto tématu týká. Druhá kapitola měla za úkol představit zařízení, do jakých je možné tyto mladistvé delikventy umisťovat v České republice i v zahraničí. Ve třetí kapitole bylo na úvod zmíněno, jak může být chování motivováno a které potřeby ve smyslu jejich saturace mohou za daným chováním stát. Dále bylo poukázáno na to, že děti nacházející se v ústavní a ochranné výchově mohou mít tyto potřeby nějakým způsobem posunuty oproti dětem vyrůstajících v běžném rodinném prostředí, s čímž souvisí i deficity v nejrůznějších oblastech. Čtvrtá kapitola se věnovala nejrůznějším způsobům samotné práce s dětmi – od programů založených na tvrdé disciplíně a dohledu až po ty opírající se primárně o terapeutické postupy, nebo zážitkovou pedagogiku.

Práce byla doplněna o návrh výzkumného šetření, kde byl koncipován návrh kvantitativního výzkumného šetření se zaměřením na posun v charakteristice locus of control, jakožto jedné možné charakteristiky stojící za změnou chování jedince po absolvování nápravného programu.

Na závěr lze podotknout, že jak už bylo v práci zmíněno, mapování dosavadních výzkumů týkajících se nejrůznějších způsobů práce, přináší nejefektivnější výsledek v podobě programů koncipovaných na bázi kognitivně behaviorální terapie.

LITERATURA

- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28(3), 369-404.
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct*. New York: Routledge.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2011). The Risk-Need-Responsivity (RNR) Model. Does adding the Good Lives Model Contribute to Effective Crime Prevention? *Criminal Justice and behavior*, 38(7), 735-755.
- Bazemore, G., & Umbreit, M. S. (1995). Rethinking the Sanctioning Function in Juvenile Court: Retributive or Restorative Responses to Youth Crime. *Crime & Delinquency*, 41(3), 296-316.
- Běhouňková, L. (2011). Rozvoj sociálních dovedností ohrožených dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na samotný život (Disertační práce). Retrieved from <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1311282053.pdf>
- Běhouňková, L. (2012). *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Bottcher, J., & Ezzel, M. E. (2005). Examining the Effectiveness of Boot Camps: A randomized Experiment with a Long-term Follow Up. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 309-332.
- Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum.
- Červenka, K. (2010). Vůle ke změně a víra ve změnu: Důležitost subjektivního hlediska dítěte s poruchou chování pro pozitivní změnu jeho situace. In M. Bartoňová, & M. Vítková, *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy* (s. 347-358). Brno: Masarykova univerzita.

- Flash, K. (2003). Treatment strategies for Juvenile Delinquency: Alternative Solutions. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20(6), 509-527.
- Gallagher, C. A., & Dobrin, A. (2006). Deaths in juvenile justice residential facilities. *Journal of Adolescent Health*, 38, 662-668.
- Greenwood, P. W. (1996). Responding to Juvenile Crime: Lessons Learned. *The future of children*, 6(3), 75-85.
- Greenwood, P. (2008). Prevention and Intervention Programs for Juvenile Offenders. *The future of children*, 18(2), 185-210.
- Gültekin, K., & Gültekin, S. (2012). Is juvenile boot camp policy effective? *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 725-740.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Henggeler, S. W., & Schaeffer, C. M. (2010). Treating Serious Emotional and Behavioural Problem Using Multisystematic Therapy. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 31(2), 149-164.
- Hulmáková, J. (2013). *Trestání delikventní mládeže*. Praha: C. H. Beck.
- Jánský, P. (2004). *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jánský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Klenowski, P. M., Bell, K. J., & Dodson, K. D. (2010). An Empirical Evaluation of Juvenile Awareness Programs in the United States: Can Juveniles be “Scared Straight”? *Journal of Offender Rehabilitation*, 49, 254-272.
- Knorth, E. J., Klomp, M., Van den Bergh, P. M., & Noom, M. J. (2007). Aggressive adolescents in residential care: A selective review of treatment requirements and models. *Adolescence*, 42(167), 461-485.

Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The Positive Effects of Cognitive-behavioral programs for Offenders: A Meta-Analysis of Factors Associated with Effective Treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 1, 451-476.

Laštůvková, K. (2015). Vztah mezi locus of control, rizikovým chováním a vybranými osobnostními charakteristikami žáků 8. a 9. tříd v Moravskoslezském kraji (Bakalářská práce). Retrieved from <https://theses.cz/id/wmhtrm>

Lipsey, M. W. (2009). The Primary Factors that Characterize Effective Interventions with Juvenile Offenders: A Meta-Analytic Overview. *Victims and Offenders*, 4, 124-147.

Livsey, S., Sickmund, M., & Sladky, A. (2009). *Juvenile Residential Facility Census, 2004: Selected Findings*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/222721.pdf>

Lowenkamp, C. T., & Latessa, E. J. (2004). Understanding the Risk Principle: How and Why Correctional Interventions Can Harm Low-Risk Offenders. In M. L. Thigpen, *Topics in community corrections* (s. 3-8).

Lösel, F. (2012). Offender treatment and rehabilitation: What works? In M. Maguire, R. Morgan, & R. Reiner (Eds.), *The Oxford handbook of criminology* (s. 986-1016). Oxford: Oxford University Press.

Lutze, F. E. (1998). Are shock incarceration programs more rehabilitative than traditional prisons? A survey of inmates. *Justice Quarterly*, 15(3), 547-566.

Maslow, A. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.

Mathys, C. (2017). Effective components of interventions in juvenile justice facilities: How to take care of delinquent youths? *Children and Youth services Review*, 73, 319-327.

Matochová, J. (2014). Podpůrná dimenze institucionální a preventivně výchovné edukace (Rigorózní práce). Retrieved from https://is.muni.cz/th/175853/pdf_r/matochova_rigorozni_prace_do_ISu.pdf

Matoušek, O., & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál.

McGuinness, T. (2016). *The age of criminal responsibility* (Briefing paper No. 7687). House of Commons Library.

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče. Retrieved April 23, 2017, from <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-upresnujici-podminky-cinnosti-stredisek-vychovne-pece>

Morash, M., & Rucker, L. (1990). A Critical Look at the Idea of Boot Camp as a Correctional Reform. *Crime and Delinquency*, 36(2), 204-222.

Moravcová, E., Podaná, Z., Buriánek, J., Čermáková, I., Homolová, P., Imříšková, R., et al. (2015). *Delikvence mládeže: Trendy a souvislosti*. Praha: Triton.

Muncie, J. (2008). The punitive turn in juvenile justice: cultures of control and right compliance in western Europe and USA. *Youth Justice*, 8(2), 107-121.

Myšková, L., & Petrenko, R. (2016). Proměny v péči o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče v ČR za uplynulých 10 let. In K. Červenka, I. Lukšík, L. Lukšíková, L. Myšková, H. Novotná, & H. Pecnerová, et al., *Kvalita péče o děti v ústavní výchově* (s. 65-73). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské, poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.

Navrátil, P. (2015). Koncepce odborné speciálně pedagogické, psychologické, terapeutické a poradenské práce s dětmi na úseku mimoškolní výchovy 2015-2018. Retrieved March 31, 2017, from http://www.ddsveselicko.cz/dokumenty/Koncepce_DDS.pdf

Nowicki, S., Jr., & Strickland, B. R. (1973). A Locus of Control Scale for Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148-154.

Oficiální data ze statistik Orgánu pro sociálně-právní ochranu dětí. Retrieved March 6, 2017, from <http://www.ospod.cz/informace/statistiky-v-oblasti-ohr-deti/>

Oficiální data ze statistik Policie České republiky. Retrieved February 23, 2017, from <http://www.policie.cz/statistiky-kriminalita.aspx>

Oficiální web Glen Mills Schools (n. d.). Retrieved from <http://www.glenmillsschool.org/student-life/special-programs>

Oficiální web Dětského domova se školou Těrlicko (n. d.). Retrieved from <http://www.terlickodds.cz/homepage/bezne-polozky?polozka=zazitkova-pedagogika>

- Page, G. L., & Scalora, M. J. (2004). The utility of locus of control for assessing juvenile amenability to treatment. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 523-534.
- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., & Finckenauer, J. O. (2000). Well-Meaning Programs Can Have Harmful Effects! Lessons From Experiments of programs Such as Scared Straight. *Crime & Delinquency, 46*(3), 354-379.
- Petrosino, A., Turpin-Petrosino, C., & Buehler, J. (2003). Scared straight and Other Juvenile Awareness Programs for Preventing Juvenile Delinquency: A Systematic Review of the randomized Experimental Evidence. *The Annals of the American Academy, 589*(1), 41-62.
- Pilař, J. (2004). Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In R. Jedlička, P. Klíma, J. Kořa, J. Němec, & J. Pilař, *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí* (s. 307-320). Praha: Themis.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Presová, J. (2014). Školní vztahová síť jako riziko vývoje poruch chování (Disertační práce). Retrieved from https://is.muni.cz/th/174515/pdf_d/Disertacni_prace_Jana_Presova.pdf
- Ptáček, R., Myšková, L., Smetáčková, I., Ptáčková, H., Novotná, H., & Onder, J. (2016). Vliv náhradních forem péče na vývoj dětí – předběžné výsledky longitudinální studie. In K. Červenka, I. Lukšík, L. Lukšíková, L. Myšková, H. Novotná, & H. Pecnerová, et al., *Kvalita péče o děti v ústavní výchově* (s. 31-38). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské, poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Rauchfleisch, U. (2000). *Doprovázení a terapie delikventů*. Boskovice: Albert.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.
- Rozum, J., Kotulan, P., Tomášek, J., & Špejra, M. (2011). *Probační programy pro mladistvé*. Retrieved from <http://www.ok.cz/iksp/docs/389.pdf>

Řezáč, P., & Klečková, K. (2011). Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů. In K. Červenka, L. Čírtková, J. Exner, Z. Filípková, M. Horecká, & A. Kafka, et al., *Perspektivy práce s delikventní mládeží* (s. 99-116). Brno: Ratolest Brno.

Sickmund, M. (2010). *Juveniles in Residential Placement, 1997-2008*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/229379.pdf>

Smith, P. N., & Sams, M. W. (2005). Neurofeedback with Juvenile Offenders: A Pilot Study in the Use of QEED-Based and Analog-based Remedial Neurofeedback Training. *Journal of Neurotherapy*, 9(3), 87-99.

Stein, K. F., & Markus, H. R. (1996). The Role of the Self in Behavior Change. *Journal of Psychotherapy Integration*, 6(4), 349–384.

Večerka, K., Holas, J., Štěchová, M., & Diblíková, S. (2001). Kriminologické charakteristiky dětí s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou. *Sociologický časopis*, 37(1), 89-102.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Muni Press.

Vojtová, V. (2011). Dilemata podpory a intervence žáků s poruchami chování v období před uložením ústavní výchovy. In M. Bartoňová, & M. Vítková, *Vzdělávání žáků se vzdělávacími potřebami V*. (s. 81-97). Brno: Paido.

Vojtová, V., & Červenka, K. (2016). Výzkum jako inspirace pro intervenci v praxi školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. In K. Červenka, I. Lukšík, L. Lukšíková, L. Myšková, H. Novotná, & H. Pecnerová, et al., *Kvalita péče o děti v ústavní výchově* (s. 53-63). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské, poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ward, T., & Steward, C. (2003). Criminogenic needs and human needs: A theoretical model. *Psychology, Crime & Law*, 9(2), 125-143.

Ward, T. (2010). The good lives model of offender rehabilitation: basic assumptions, aetiological commitments, and practice implications. In F. McNeil, P. Raynor, & C. Trotter (Eds.), *Offender supervision: New directions in theory, research and practice* (s. 41-64). New York: Willan.

Zákon č. 109/2002 Sb., Sbírka zákonů ČR

Zákon č. 218/2003 Sb, Sbírka zákonů ČR

Zlatušková, P. (2014). Projekt „Ikspírijens bez bariér aneb my si rozumíme“ z pohledu etopedické praxe (Diplomová práce). Retrieved from https://is.muni.cz/th/350297/pedf_m/DIPLOMOVA_PRACE_-_specialni_pedagogika.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1. – Překlad dotazníku Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale

Škála interního-externího místa kontroly (CNSIE)

Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (Nowicki & Strickland, 1973; Dolejs & Laštůvková, 2015)

Tento dotazník obsahuje 40 otázek. Snažíme se zjistit, co si kluci a holky ve tvém věku myslí o určitých věcech. Chceme, aby ses při odpovídání na otázky řídil/a tím, jak to TY cítíš. Nejsou zde správné, ani nesprávné odpovědi. Nezdržuj se příliš dlouho u jedné otázky, ale snaž se odpovědět na všechny otázky v dotazníku.

		Ano	Ne
1	Myslíš si, že se většina problémů vyřeší sama, když si s nimi nebudeš lámat hlavu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys chytil rýmu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Existují podle tebe děti, které mají od narození ve všem víc štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Je pro tebe většinou důležité dostávat dobré známky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Dávají ti často za vinu věci, za které nemůžeš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Myslíš si, že když se člověk dostatečně usilovně učí, může zvládnout jakýkoli předmět?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Máš pocit, že většinou nemá cenu se snažit, protože to stejně nedopadne dobře?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Myslíš si, že když ráno začne dobře, bude to dobrý den, ať už se pustíš do čehokoli?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Myslíš si, že rodiče většinou naslouchají tomu, co jim jejich děti říkají?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Věříš tomu, že můžeš přivolat dobré věci tím, že si je budeš přát?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Když jsi za něco potrestaný/á, máš obvykle pocit, že pro to nebyl žádný pádný důvod?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Je pro tebe většinou těžké změnit názor kamaráda?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Myslíš si, že týmu pomůže vyhrát spíše fandění než štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Připadá ti skoro nemožné změnit jakýkoli názor tvých rodičů?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Myslíš si, že by ti měli rodiče dovolit, aby ses většinou rozhodoval/a sám/a za sebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Připadá ti, že když něco zkazíš, můžeš to jen těžko napravit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Věříš tomu, že se většina dětí rodí se sportovním nadáním?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Je většina tvých vrstevníků silnější než ty?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Ano	Ne
19	Myslíš si, že jeden z nejlepších způsobů, jak vyřešit většinu problémů, je prostě na ně nemyslet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Máš pocit, že máš hodně možností při rozhodování, kdo budou tví kamarádi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Když najdeš čtyřlístek, věříš, že ti přinese štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Máš často pocit, že to, jestli děláš domácí úkoly nebo ne, moc neovlivní tvé známky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Myslíš si, že když se stejně starý kluk/holka rozhodne, že tě uhodí, můžeš tomu jen těžko zabránit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Měl/a jsi někdy talisman pro štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Myslíš si, že to, jestli tě lidé mají nebo nemají rádi, závisí na tom, jak se chováš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Pomohou ti většinou rodiče, když je o to požádáš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Měl/a jsi někdy pocit, že když na tebe lidé byli zlí, neměli k tomu žádný důvod?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Věříš tomu, že většinou můžeš ovlivnit, co se stane zítra tím, co uděláš už dnes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Myslíš si, že pokud se má stát něco zlého, stane se to, ať děláš, co děláš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Myslíš si, že si děti mohou prosadit svou, když to nevzdávají?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Připadá ti většinou marné snažit se doma prosadit svou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Myslíš si, že když se stane něco dobrého, je to díky tvrdé práci?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Máš pocit, že pokud se někdo z tvých vrstevníků rozhodne být tvým nepřítelem, nemůžeš s tím skoro nic udělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Připadá ti, že je pro tebe jednoduché přesvědčit tvé kamarády, aby dělali to, co chceš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Připadá ti, že obvykle nemůžeš moc mluvit do toho, co dostaneš doma k jídlu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Máš pocit, že když tě někdo nemá rád, nemůžeš s tím nic moc dělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Máš obvykle pocit, že je skoro zbytečné se ve škole snažit, protože je většina ostatních dětí zkrátka chytřejších než ty?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Myslíš si, že když budeš věci plánovat dopředu, dopadnou díky tomu lépe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Zdá se ti, že většinou nemůžeš moc mluvit do toho, co se tvá rodina rozhodne dělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Je podle tebe lepší být chytrý/á než mít štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkujeme Ti za vyplnění dotazníku.

Ještě než dotazník odevzdáš, prolistuj ho prosím ještě jednou a překontroluj, zda jsi nepřehlédl/a některou z otázek.

Příloha č. 2. – Manuál k dotazníku Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (včetně skórovacího klíče)

Children's Nowicki-Strickland Internal-External Locus of Control

Part I

General Information:

The Nowicki-Strickland locus of control scales were designed to assess the construct of locus of control of reinforcement. Rotter (1966) has defined locus of control of reinforcement as the perception of a connection between one's action and its consequences.

In 1969, Nowicki and Strickland constructed and published the Children's Nowicki-Strickland Internal-External control scale (1973). This test is appropriate for children from ages 9 through 18. It soon became apparent that there were no comparable instruments for those interested in looking at locus of control orientation in subjects younger than 9 and older than 18. Rotter's scale was used in the majority of studies using adults but there was no comparable downward extension of this instrument for children. In additions, the great majority of adult scales were only appropriate for college ages and educated adults. To fill this void Emory researchers have constructed an upward extension of the CNSIE, the Adult Nowicki-Strickland Internal-External control scale (ANSIE). It has a simple reading level, acceptable reliability and initially satisfactory validity information. There is a college (C) and noncollege (NC) form.

In addition, as an aid for investigators who were looking at younger children in efforts to assess antecedent relations to locus of control orientation, a Pre-school and Primary form of the CNSIE was constructed (the PPNSIE). After various formats were attempted, the PPNSIE presents items in a cartoon type format, a form for males (m) and a form for females (f).

Finally, a variant of the adult scale was devised so as to be more appropriate for older adults. The Geriatric Nowicki-Strickland Internal-External control scale is especially constructed for use with those subjects 65 years of age and older.

With the completion of the Geriatric form (GNSIE), there were comparable locus of control scales available for preschool through geriatric populations. The life-span series allows for the collection of data from different developmental ages. The potential usefulness of having such instruments is significant. For example, it allows for the simultaneous assessment of this construct for all generations of a family. The life-span series allows for the assessment of the construct in longitudinal studies. An added bonus is that at certain age levels there are, in essence, parallel forms. For example, there are norms available for the Preschool-Primary scale at the second and third grade level where the Children's form is also appropriate.

Part II

Directions for Administering and Scoring:

Administration

The administration and scoring of the Nowicki-Strickland locus of control Life Span scales requires no special preparation other than knowing the test materials well enough to read them. However, and this is especially true with the younger children, the test administrator should pronounce the words clearly and slowly when he/she is reading the scale items to the subjects. Although with average fifth graders and above the subjects can complete the scales by themselves it is suggested that the examiner read the items aloud to make sure all subjects understand and to keep them working at the same pace. When reading the items aloud, the examiner ought to repeat each item twice.

The scales can be administered to groups of any size or to an individual depending on the testing situation. With younger children or in cases where examinee handicaps may make personal attention more important, the scales should be administered in smaller groups or individually.

The exceptions to the general instruction for administration of the different scales will be covered in each section describing the specific scale. However, some general comments are appropriate here. The instructions for each scale are generally the same and go as follows:

“We are trying to find out what men and women your age think about certain things. We want you to answer the following questions the way you feel. There are no right or wrong answers. Don’t take too much time answering an one question, but do try to answer them all.”

For the younger children or those subjects who might have difficulty understanding the task it is suggested that the examiner have a practice session on the identification and meaning of yes and no. The usual procedure is to present two questions to see if the subjects understand what they are being asked to do. Generally the subjects are asked (1) Are you a boy (girl)? If you are, draw a circle around yes. If you are not, draw a circle around no. After each question the examiner takes time to correct and explain. In most cases these directions and the additional help are sufficient for the successful completion of the scale.

All forms of the scale usually take from ten to fifteen minutes to administer. The younger the subjects, the longer the test administration time.

It might be proper at this point to comment on an often asked question by the examinees: “what should I do if I can answer both yes and no to a question?” The usual response to this question has been to assure the subject that this is not an unusual happening and to tell him/her that if it is a little more yes than no then answer yes; if it is a little more no than yes then answer no. They are urged to pick one or the other response and to try to answer that and all items.

Scoring

For all the scales, the score is the total number of items answered in an externally controlled direction. The externally keyed responses are presented in tables at the end of the sections relating to each of the tests.

Part III

Psychometric Characteristics:

Under this heading we will discuss the information concerning the item statistics, internal consistency and test-retest reliabilities of the 40 item scale.

Test Construction

The Children's Nowicki-Strickland Internal-External control scale was the first of the series to be constructed. The basic measure will be described and evidence presented in support of its psychometric integrity. Construct validity support from various studies will also be presented. Additional information can be found in Nowicki and Duke (1983).

The Nowicki-Strickland Internal-External control scale is a paper and pencil measure of the locus of control measure consisting of 40 questions that are answered by marking either the yes or no place next to the question. The final form of the scale (Table 1) derived from work which began with the construction of a large number of items ($n=102$) based on Rotter's definition of the internal-external control of reinforcement dimension. The constructed items described reinforcement situations across areas such as affiliation, achievement, and dependency. School teachers helped in the construction of the items. The goal of such item construction was to make the items readable at the Third grade level yet appropriate for older students. To accomplish such a goal, the 102 items along with Rotter's definition of the locus of control dimension were given to a group of clinical psychology staff members ($n=9$) who were asked to answer the items in an external direction. Items were dropped on which there was no complete agreement among the judges. This left 59 items which made up the preliminary form of the test. The 59 item form of the test was then given to a sample of children ($n=152$) ranging from third through ninth grades. Means for this testing ranged from 19.1, $sd = 3.86$ at the third grade to 11.6, $sd = 4.26$ at the ninth grade with higher scores associated with a external orientation. Controlling for IQ, internals performed significantly better than externals on achievement test scores ($t = 3.78$, $df = 48$). Test-retest reliabilities for a six week period were .67 for the eight to 11 year old group ($n = 98$) and .75 for those in the 12 to 15 year old group ($n = 54$).

Item analysis was computed to make a somewhat more homogenous scale and to examine the discriminative performance of the items. The results of this analysis, as well as comments from teachers and pupils in the sample led to the present form of the scale consisting of 40 items.

The 40 item scale was administered to a large number of children ranging from the third through the 12th grade to obtain reliability estimates, demographic measures and construct validity information. The sample consisted of 1017 elementary and high school students most of whom were Caucasian. All schools were in a county bordering a large metropolitan school system.

Socioeconomic data obtained from the school records and Hollingshead Index of Social Position (1957) rankings indicated that although the lower level occupations were somewhat over represented, all levels, except the very highest one, were well represented. Intelligence test scores for males and females in grades 3 through 10 ranged from means of 101 to 106 as measured by Otis Lennon scales. There were no significant differences across groups.

Initial research showed that first and second grades had some difficulty with the preliminary instrument so that it was decided to concentrate on the third through 12th grades.

Item Statistics

Nowicki and Strickland (1973) present biserial item correlations for males and females at the third, seventh, and tenth grades (see Table 1). The majority of item-total relations are moderate but consistent for all ages.

In addition, Table 2 presents the percentages of responses scored in the external direction for these same grade levels for males and females.

Table 3 presents the comparison (of percent of external responses) between eighth grade black subjects and white subjects on CNSIE items. It can be seen that there were significant differences for items 1, 3, 7, 19, 23, 27, 28, 31, 32 and 37; these are the items that black subjects responded to externally significantly more often than white subjects. In fact, in only one case did black subjects endorse an internal item significantly more often than white subjects (item 12).

Young (1974) has looked at the item variances in deaf adolescents and found that in comparison with hearing teenagers, there was more variance on items 3, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 33, and 40.

Internal Consistency

Nowicki and Strickland (1973) reported estimates of internal consistency via the split-half method, corrected by Spearman-Brown $r = .63$ (grades 3, 4, 5); $r = .68$ (grades 6, 7, 8); $r = .74$ (grades 9, 10, 11); $r = .71$ (grade 12). These reliabilities are satisfactory in light of the fact that these items are not arranged according to difficulty. Since the test is additive and items are not comparable, the split-half reliabilities tend to underestimate the true internal consistency of the scale.

Others have reported information concerning the internal consistency of the CNSIE. Anderson (1976) reported $KR20 = .68$ for third grade students ($n = 80$). Wyner and Blanchard (1976) reported coefficient alphas of between .65 to .70 in elementary school age children (short form of the CNSIE, $n = 166$).

Nowicki (1976) has reported the results of a factor analysis of children in elementary (n=333), junior high (n=399, and high school (n=379). The factors are presented in Table 4. Other factor analyses were reported by Rowe (1976) and Piotrowski (1976). In addition, Kendall, Finch, and Little reported factor analyses of normal (n=107, mean age 0.7 years), emotionally disturbed (n=157, mean age 11.1 years) and juvenile delinquent (n=185, mean age 15.1 years) groups. While the factor analysis of normals was comparable to those done with previous normal groups, those computed for the emotionally disturbed and juvenile delinquent groups were substantially different (see Table 5).

Test-Retest Reliability

Nowicki and Strickland (1973) reported test-retest reliabilities sampled at three grade levels, six weeks apart; .63 for third graders (n=99), .66 for seventh graders (n=117), and .71 for the tenth graders (n=125). These figures were approximated in 12th graders (Nowicki and Roundtree, 1971) who showed a test-retest reliability of .76 over 5 weeks. Stone (1976) reported an $r=.59$ (n=77) for the short form of the CNSIE for grades 3-6 (children 10-11 years of age) over 12 weeks.

Thomas (1973) reported significant test-retest reliability for the CNSIE based on 457 institutionalized children (age from 7-14) over a one year period. Likewise, Edwards (1972) found test-retest reliability of .63 over a nine month time period for children in grades 3-6 (n=202). Anderson (1976) reported a test-retest reliability coefficient of .67 over a six week period for grade 3 and 4 subjects (n=80).

Discriminative Validity

A prime goal of those who construct locus of control scales is to keep social desirability at a minimum. Nowicki and Strickland (1973) reported nonsignificant correlations between locus of control scores and social desirability for subjects in grades three to twelve. Likewise, nonsignificant correlations were found by Wyner and Blanchard, (1976) with 166 children grades 3-6.

Intelligence is another variable that should be unrelated to LOC scores. Nowicki and Strickland (1973) and Nowicki and Roundtree (1971) report nonsignificant correlations between the CNSIE scores and IQ scores.

It further appears that sex of the subject does not lead to different locus of control scores. The mean score of males and females is essentially the same when compared to equivalent age levels (see Tables 6 to 8 that present means and standard deviations).

It appears that the variables of gender, social desirability and intelligence may have minimal confounding effects on Children's Nowicki and Strickland locus of control scores. Further data is presented by Nowicki and Duke (1983).

Construct Validity (Further Evidence)

In terms of convergent validity support for the CNSIE, Nowicki and Strickland (1973) reported data showing moderate relations between the CNSIE and other measures of locus of control. For example, with the Intellectual Achievement Responsibility scale (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965) there were significant correlations with the I+ but not the I- scores, with Black third (n=182) and seventh graders (n=171); (third grade, $r=.31$, $p<.01$; seventh grade $r=.51$, $p<.01$). In addition the correlation with the Bialer-Cromwell scale was also found to be significant ($r=.41$, $p<.05$), in a sample of white children (n=29) aged nine through eleven.

If a measure of a construct such as locus of control has been found to be related to other variables in a theoretically consistent fashion then the measure gains some degree of construct validity for the CNSIE. The data will be divided up into the major areas of demographic, achievement competence, constitutional and personality characteristics.

Social Class: Nowicki and Strickland (1973) reported a significant relation between CNSIE scores and social class with internality being moderately but significantly related to higher social class. This relation was also found by several investigators (e.g. Ludwigsen & Rollins, 1970).

Race: In terms of race, it has been found that blacks score more externally than whites (Marcus, 1975; Nowicki 1976; Fryre and Carlson, 1976). It can be seen in Tables 6, 7, and 8 that the expected movement of scores toward a more internal orientation with age is not followed by the black subjects. In fact, in most cases blacks became more external with age. It is difficult to separate the impact of lower social class on these race findings. Indians have also been found to score more externally than whites (Tyler & Holsinger, 1975; Hawk and & Parsons, 1976).

Gender: It is interesting that males and females do not differ in any consistent fashion in mean response to the CNSIE regardless of age or race (see Tables 6, 7, and 8).

Achievement: There are a number of studies that support the theoretical assumption that internality is associated with academic achievement as well as to those behaviors associated with academic achievement, such as persistence.

Nowicki and Strickland (1973) reported significant correlations between internality and higher academic achievement for children from grades three through 12 (see Table 9 and also Wyner & Blanchard, 1976). Mount (1975) in a study of helplessness and locus of control orientation reported correlations ranging from $-.35$ to $-.47$ depending on the type of academic achievement measure ($n=50$, $p<.01$). The predicted relationship between internality and greater academic achievement holds not only for American children but also for Danish children (Afedo & Fonsbol, 1975), Hungarian children (Rupp & Nowicki, 1976), and Mexican Americans (Cervantes, 1976a, b).

In terms of persistence, as would be expected, internals persisted longer on tasks than did externals (Gordon, 1976; Short, 1976; Bloodworth, 1975; Weiner, 1975; and Waters, 1970). Other researchers have reported that internality is related to competence behaviors (see Strickland, 1975).

Constitutional: In addition to demographic and achievement data another source of data useful in assessing the validity of the CNSIE comes from the area of constitutional differences. For instance, it makes theoretical sense to assume that those with handicaps of some sort will be more external than those individuals not so affected. In fact, this is the case in the following areas: mental retardation (Zaman & Gordon, 1976); cerebral palsy (Eggland, 1973); dyslexia (Hill, 1971); physical handicaps (Sylvan, Branes & Crim, 1974); chronic illness (Tavormina, Kastner, Slater & Watt, 1975); deafness (Young, 1974); emotional disturbances (Kendall, Finch, Little, & Ollendick, 1976); blindness (Davidson, 1975) and delinquency (Kendall, Finch, Little & Ollendick, 1976; Hendrix, 1975; Elenewski, 1974; Fenhagen, 1973; Stein, 1974; Ludwisgsen & Haskins, 1976).

There is data to show that psychological maladjustment is related to externality (McClanahan, 1975). The more massive confirmation of this fact were results from a year long study of all institutionalized children in the state of Georgia (Thomas, 1974). A somewhat shortened form of the CNSIE was given to 2000 institutionalized and 1500 noninstitutionalized control subjects. Thomas found among other things that those who were institutionalized were more external than their yoked controls.

Stone (1976) found that externals reported themselves to be more vulnerable to sickness and accidents, and Brantley (1976) reported that cleft-palate children were more external than normal children. Lastly, Loney (1976) showed the hyperkinetic/aggressive boys were more external than comparably ages youngsters.

Personality: Locus of control has been related to other personality variables in a theoretically consistent fashion. For example, internality has been related to higher self-esteem (Gordon & Wilbur, 1973; Gordon, 1976), higher moral development (Grotzky, 1973), leadership (Hawk & Parsons, 1975) shorter delay of gratification (Strickland, 1973) lower anxiety (Kendall, Keardorff, Finch & Graham, 1976), and less interpersonal distance (Duke & Nowicki, 1974; Morris, 1975; Ude, 1975).

Lastly, it appears that parent behaviors such as consistency, warmth and nurturance were associated with internality (Nowicki & Segal, 1972; Wichern & Nowicki, 1975; Wichern Gordon & Mowicki, 1976; Gordon, 1976).

Scoring Key (Items are keyed in the external direction)

1. YES
2. NO
3. YES
4. NO
5. YES
6. NO
7. YES
8. YES
9. NO
10. YES
11. YES
12. YES
13. NO
14. YES
15. YES
16. NO
17. YES
18. YES
19. YES
20. NO
21. YES
22. NO
23. YES
24. YES
25. NO
26. NO
27. YES
28. NO
29. YES
30. NO
31. YES
32. NO
33. YES
34. NO
35. YES
36. YES
37. YES
38. NO
39. YES
40. NO